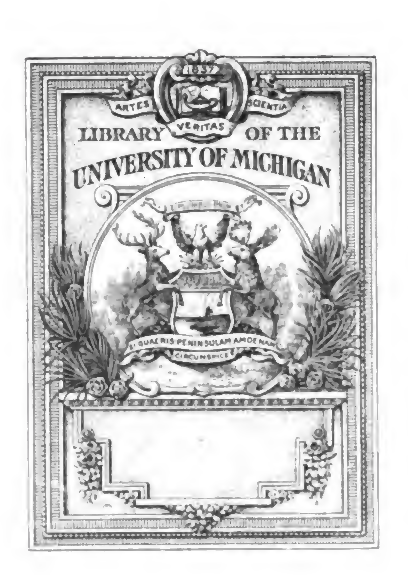
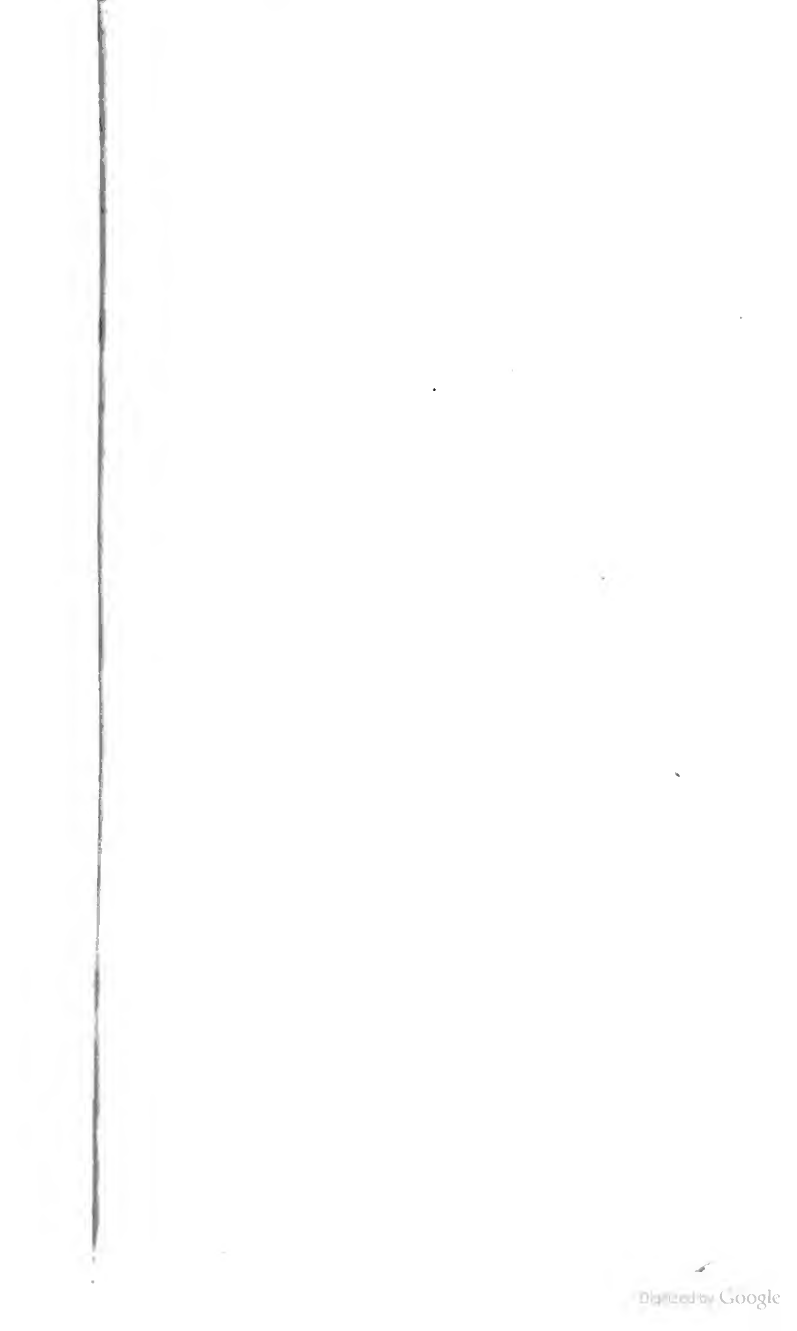
Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik



ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
CIRCUMSPICE





Clatt

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS

PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.



SIEBENUNDFÜNFZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDSECHSUNDDREISZIGSTER BAND.

LEIPZIG

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

1887.

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.

DREIUNDDREISZIGSTER JAHRGANG 1887

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDSECHSUNDDREISZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
PHYSIOLOGIE UND PSYCHOLOGIE IM DIENST DER PÄDAGOGIK.

In der philologischen welt hat sich einmal wieder der kampf um den wert der pädagogik erhoben. auf der einen seite ertönt der ruf: hie Herbart-Ziller-Stoy; auf der andern seite heiszt es, wir brauchen keine philosopische pädagogik, gesunder menschenverstand und guter wille thut alles. die verständigen wissen doch, wie schade es wäre, wenn durch etwaige übertreibungen auf der einen oder andern seite die pädagogik selbst litte. dasz die pädagogik an keine der beiden richtungen, deren vorzüge wir nicht verkennen, allein gebunden ist, möchten wir im folgenden an einer zufällig herausgegriffenen frage zeigen. vielleicht hilft es etwas zur vermittlung.

Es ist den menschen angeboren, bei allen erscheinungen, die ihnen auffallen, nach der ursache zu fragen. doch beruhigt sich die mehrzahl der fragenden sehr rasch, wenn sie überhaupt nur irgend eine antwort auf diese frage nach der ursache findet. diese frage scheint daher weniger aus dem bedürfnis nach wirklicher aufklärung hervorzugehen, als aus dem verlangen einen gegenstand zu haben, den man anklagen darf, oder der uns von dem schuldigen dankgefühl frei macht. ein solcher sündenbock ist für manche eltern die schule, wenn sie sich infolge irgend einer schlechten censur ihrer kinder die frage vorlegen, warum kommen unsere kinder in der schule nicht vorwärts? gerade mir, der ich selbst schulmann bin und zugleich eine anzahl zöglinge im hause habe, wird es am wenigsten nahe liegen, die vielfachen mängel der schule mit ihren traditionellen einrichtungen, wo oft gewohnheit und ehrwürdiges alter die stelle der einsicht vertritt, sowie die von den persönlichkeiten gemachten fehler zu leugnen. denn gerade ein solcher oft begangener

fehler ist es, der mein nachdenken auf die beantwortung der frage nach den physiologischen und psychologischen gründen des zurückbleibens der schüler gelenkt hat. doch meine ich einen fehler, den nicht nur lehrer begehen, sondern noch öfter viele eltern. ich meine nemlich den fehler, dasz man, wenn die ursachen des zurückbleibens der schüler auszer in den einrichtungen der schule und in dem verhalten der lehrer, auch vernünftiger weise in den schülern selbst gesucht werden, dasz man dann kurzer hand sich mit der redensart begnügt: 'der junge ist unfähig.' sieht man sich diese allgemeine unfähigkeit genauer an, so findet man, dasz sie gar verschiedener art sein kann, und dasz diese arten durch ihr wesen, ihre symptome und ihre behandlungsweise uns reichlichen stoff zum nachdenken geben. wir haben durch das wort symptome schon angedeutet, dasz es sich hier um anormale zustände handelt. wenn wir die frage so als eine pathologische auffassen, vermeiden wir auch am besten den fehler, hier gleich nach einer schuld fragen zu wollen. das überlassen wir unduldsamen gesetzesnaturen, wir wollen vor allem danach trachten, ein genaues krankheitsbild zu erhalten, indem wir an der hand der physiologie und psychologie uns zuerst den gesunden zustand und seine bedingungen vor augen führen. dabei werden wir finden, dasz die thätigkeit des menschlichen geistes sich entfaltet 1) als empfinden und vorstellen, 2) als denken, 3) als fühlen, 4) als wollen. das empfinden und vorstellen vereinigt einzelne teile zu einem ganzen bild, das denken bringt diese bilder in klaren, logischen zusammenhang, das gefühl zeigt uns ihren wert, und das wollen ist eine kraft, deren richtung durch diese wertgefühle bestimmt wird. so lassen sich dann leicht die nicht normalen, krankhaften zustände des geistes veranschaulichen. darauf werden wir vielleicht auch einige fingerzeige geben können, wie den krankheiten abzuhelfen ist.

I. Die bedingungen des bewustseins.

Das folgende wird zeigen, dasz wir die pflege des körpers nicht unterschätzen, aber das, was in erster linie gegenstand der schulmäszigen ausbildung ist, das ist doch der geist. und wenn man auch geneigt wäre, mit den neueren physiologen anzunehmen, dasz der geist gewissermaszen nur die innere erscheinungseite dessen wäre, was man von auszen als leib anschaut, so ist das doch unzweifelhaft, dasz man nicht so den geist in dem von uns gewünschten sinn bilden kann, indem man leiblich auf den leib einwirkt und die bildung des geistes einfach als eine sich daraus ergebende folge abwartet. hier hilft weiter nichts, als den geist in seiner eigenart und den daraus entspringenden gesetzen zu erkennen.

Das, was das geistesleben am klarsten von dem physischen leben scheidet, ist unzweifelhaft das bewustsein. was dieses bewustsein ist, eine frage, um die sich psychologen und physiologen vielfach gestritten haben, wollen wir ruhig dahin gestellt sein lassen. jeder

von uns erfährt in jedem bewusten augenblick ganz deutlich, was das bewustsein ist und erlebt auf diese weise zehnmal mehr davon, als alle gelehrte mit ihrer weisheit ihm sagen können. wichtig aber ist für unsere frage die thatsache, dasz das bewustsein des menschlichen geistes in seiner entstehung an bedingungen geknüpft ist.

Von den verschiedenen physischen bedingungen, die vorhanden sein müssen, damit eine empfindung in uns bewust werde, hebe ich als besonders wichtig hervor zuerst die stärke des reizes, mit dem der betreffende gegenstand auf uns, das heiszt auf unsere äuszeren sinnesorgane wirkt. dieser reiz darf erstlich nicht zu gering sein. sehr schwache töne werden gar nicht mehr von uns wahrgenommen. ist ein ton so tief, dasz die zahl seiner schwingungen nur 14 in einer secunde beträgt, so hören wir ihn nicht mehr. doch vermag nach Schafhäutl ein gesundes ohr den schall von einem 1. mgr. schweren korkkügelchen, das 1 mm. hoch fällt, noch in 91 mm. entfernung zu hören. Ochorowicz weist dafür, dasz bei zu geringem stärkegrade des reizes wirklich nur die schwäche, nicht aber eine gänzliche abwesenheit des reizes das zustandekommen des wahrnehmens verhindert, auf die beobachtung hin, dasz bei gewisser entfernung uns der schall einer tönenden glocke unhörbar wird, dasz aber der schall empfunden wird, sobald mehrere solcher glocken aus derselben entfernung, aber aus verschiedenen punkten des horizonts in bewegung gebracht werden. die schallwellen müssen also auch im ersten fall an unser ohr schlagen, aber sie sind zu schwach. aber auch bei einem maximum der reizstärke kann kein bewustsein sich bilden. 'ein musikalischer ton, der so hoch ist, dasz die zahl seiner schwingungen 36000 in einer secunde beträgt, wird nicht mehr wahrgenommen.' ein starker, plötzlicher lichtstrahl kann das auge völlig blenden. wenn ein reiz also eine gewisse höhe erreicht hat, kann die stärke und klarheit der empfindung nicht mehr gesteigert werden. allzu starke eindrücke erregen daher bewustlosigkeit und ohnmacht.

Eine andere bedingung für das zustandekommen des bewustseins wird gegeben durch die zeit. ist ein reiz von zu kurzer dauer, so werden wir uns desselben gar nicht bewust. auch die fortleitung von den äuszeren sinnesorganen bis zu den centralorganen im gehirn, wo das bewustsein seinen sitz hat, erfordert ein gewisses quantum von zeit. wenn wir einen süszen geschmack empfinden wollen, so müssen wir einige zeit nach der ersten berührung mit den nerven warten. es pflanzt sich die nervöse erregung mit der schnelligkeit von 30 bis 90 fusz in einer secunde fort. auch der überlegungsact erfordert dann noch eine gewisse zeit, zum mindesten ungefähr $^1/_{12}$ secunde. Du Bois-Reymond macht diese ganze zeitdauer an dem beispiel eines walfisches von 90 fusz länge anschaulich. derselbe wird mit einer harpune in den schwanz gestochen; um diesen eindruck bis zum gehirn zu leiten, würde eine secunde erforderlich sein, $^1/_{10}$ secunde ungefähr würde der eindruck dann gebrauchen, um be-

wust zu werden und das gehirn zu durchströmen, eine volle secunde um den bewegungsimpuls hervorzubringen, so dasz das boot des harpuniers über 2 secunden zeit haben würde, um der gefahr zu entrinnen. daraus, dasz die geschwindigkeit der nervenleitung so gering ist, fast fünfmal geringer als die des schalles, geht auch die gefahr hervor, vor einer heranbrausenden locomotive über den weg zu laufen. zwischen der ersten wahrnehmung und der ausführung des laufens ist die locomotive näher herangekommen, als man urteilt. dasz also reize, deren zeitdauer geringer ist als die zeit der leitung vom sinnesorgan bis zum gehirn, sich unter umständen dem bewustsein entziehen können, ist natürlich. wie viel sich auch, obwohl es unser auge getroffen hat, unserer thatsächlichen beobachtung entzieht, weil es zu rasch vorübergeht, zeigen z. b. die uns überraschenden stellungen lebender wesen, die bilder von rasch sich bewegenden pferden, vögeln usw., die uns durch momentphotographien vorgeführt werden. weil wir sie im leben noch nie zu beobachten zeit hatten, kommen sie uns fast unnatürlich vor.

Aber auch, wenn die zeit, welche ein reiz hindurch dauert, zu grosz ist, schwindet das bewustsein, weil eine ermüdung eintritt. Ochorowicz sagt: 'ein neuer reiz afficiert uns heftiger als ein längst bekannter, und wenn wir irgend einen gegenstand längere zeit beobachten, so wird er uns notwendiger weise immer weniger interessieren, und wir werden uns unwillkürlich von diesem monotonen eindruck zu befreien suchen. wollen wir ihn aber absichtlich weiter empfinden, so wird sich zeigen, dasz er sich unserer aufmerksamkeit mehr und mehr entzieht, und dasz wir nie im stande sind, einen und denselben eindruck längere zeit ohne veränderung zu empfinden; tritt aber eine unterbrechung ein, so kann er uns weiter afficieren, bis er wieder verschwindet.' merkwürdig ist, dasz beim absichtlichen längeren fixieren eines gegenstandes sich uns der gegenstand selbst, seiner grösze, farbe und lage nach verändert. wenn man also den versuch 20—50 minuten absichtlich fortsetzt, so tritt entweder eine gänzliche, unwillkürliche veränderung des eindrucks, oder eine vollkommene abstumpfung des entsprechenden sinnes, oder sogar ein gewöhnliches oder künstliches einschlafen ein. das letztere ist der zustand des sogenannten hypnotismus. die thatsache dieser ermüdungsschwelle der reize sehen wir auch täglich beim einschlafen, wo infolge von ermüdung nach des tages arbeit zuerst das gesicht, dann das gehör und die übrigen sinne einschlafen. die eben angeführten beobachtungen sind besonders verwertbar bei der lehre von der aufmerksamkeit, welche wir noch besonders besprechen werden.

Auszer an die erwähnten physischen bedingungen ist das bewustsein auch noch gebunden an das vorhandensein gewisser organe. so läszt sich nachweisen, dasz das bewustwerden der tast-, gehör-, geschmacks-, gesichts- und geruchsempfindungen an bestimmte teile des gehirns und des verlängerten marks gebunden ist. das kleine

gehirn ist notwendig zur bewusten regelung gewisser bewegungen. die bedeutendste rolle spielen aber die groszhemisphären des gehirns, von denen wir wissen, dasz sie der sitz der intelligenz und des bewustseins sind, ohne dasz doch das bewustsein an einen bestimmten punkt gebunden wäre. doch werden erst unter mitwirkung der groszhemisphären die höheren gefühle, begriffe und schlüsse möglich.

Von besonderer wichtigkeit ist noch das verhältnis, in welchem das gehirn zum blute steht. bei anwendung des gehirns wird blut verbraucht; also verbraucht, da bei der denkthätigkeit das gehirn in mitleidenschaft gezogen wird, jede geistige thätigkeit blut. man hat sogar berechnet, dasz das gehirn allein den fünften teil des ganzen blutquantums, welches für den organismus nötig ist, verbraucht und zwar soll gerade in den teilen des gehirns, welche dem abstracten denken dienen, fünfmal so viel blut circulieren, als in denen, welche nur als leitungsbahnen für empfindungen und willensacte dienen. je lebhafter der mensch denkt, desto gröszer ist die blutzufuhr und es soll eine mühsame dreistündige geistige arbeit ebenso viel blut verbrauchen, wie eine zwölfstündige körperliche. eine angestrengte bewuste geistige arbeit vermehrt die blutzufuhr zum gehirn so bedeutend, dasz uns der schlaf flieht, während bei dem schlaf das gehirn vom blut sich entleert, so dasz es zusammensinkt. während dieser zeit findet ein allmählicher ersatz dessen statt, was im bewusten zustand verbraucht ist. darum tritt nach angestrengter körperlicher wie geistiger arbeit schlaf ein, und es ist die schläfrigkeit eine anzeige, dasz der körper verlangt, die arbeit solle nicht weiter fortgeführt, sondern durch erholung unterbrochen werden. wird die anstrengung dennoch fortgesetzt, so werden die kräfte unnatürlich erschöpft, und die gesundheit kann auf diese weise bedeutend geschädigt werden.

II. Die normale geistige entwicklung.

Sind nun die erwähnten teils physischen, teils anatomischen, teils physiologischen bedingungen für das bewustsein gegeben, und wirkt ein reiz auf eines unserer sinnesorgane, so entsteht eine bewuste *empfindung*, eine farbe, ein ton, ein geruch, ein geschmack, eine tastempfindung. ganz einfache, isolierte empfindungen haben wir aber thatsächlich so gut wie gar nicht, ja es ist wahrscheinlich, dasz unser bewustsein gar nicht im stande ist, nichts als nur *eine* empfindung, *eine einzige* farbenempfindung, *eine einzige* tonempfindung zu haben, und es ist zum bewustwerden höchst wahrscheinlich nötig, dasz eine *verbindung* von mindestens *zwei* empfindungen da ist. auf jeden fall machen wir rasch die beobachtung, dasz die sinne eine *zusammenhängende manigfaltigkeit* von qualitäten darbieten, welche verschiedene steigerungsgrade und abstufungen durchlaufen und stetig eine in die andere übergehen, so dasz sie ein *zusammenhängendes ganze*, *ein* ge-

gliedertes reich darstellen. wir brauchen nur ein clavier aufzuschlagen, um uns mit dem auge von der thatsache des geordneten und abgestuften reiches der töne zu überzeugen. allerdings finden wir dieses reich so schön gegliedert nur bei den tönen und farben, in tonscala und farbenspectrum, mit dem unterschied, dasz die scala sich nach höhe und tiefe ausbreitet, während das spectrum in sich zurückläuft. bei geschmack und geruch musz die abstufung mit ihren harmonien und disharmonien mehr im allgemeinen vorausgesetzt werden, indem die geruchs- und geschmacksempfindungen zwar übergänge darbieten, ohne dasz es jedoch bis jetzt gelungen ist, dieselben in eine bestimmte ordnung zu bringen.

Diese manigfaltigkeit und gliederung der gesichts- und gehörempfindungen hängt zusammen mit den inneren structurverhältnissen des auges und des ohres, welche jene gegliederte ordnung bedeutend begünstigen. man unterscheidet nach Preyer bei den gehörempfindungen töne und geräusche. und so teilt sich auch in jedem ohr der hörnerv in zwei äste. der eine, der schneckenast, steht in verbindung mit einem innern apparat, welcher eine vollständige tastatur hat mit mehreren 1000 tasten. jede dieser tasten ist auf einen einzigen ton abgestimmt, und wenn ein ganz reiner ton erklingt, schwingt nur eine taste merklich mit; sie schwingt stark, wenn der ton laut ist, schwach, wenn er leise angegeben wird. man unterscheidet aber bei einem ton auch genau seine klangfarbe. diese klangfarbe beruht auf dem mitschwingen harmonischer obertöne, und diese sind bei jedem instrument andere, so dasz jedes instrument seine klangfarbe hat. da jeder klang aus mehreren einfachen tönen zusammengesetzt ist, so schwingen auch im ohr, dem grundton und den obertönen entsprechend, eine ganze anzahl tasten mit. auch die geräusche haben als materielle unterlage im ohr eine anzahl von kleinen gebilden, die hörhärchen und die hörstriche. ebenso entsprechen den verschiedenen farbenempfindungen im auge zapfenförmige sehnervenendigungen, während andere stäbchenförmige endigungen der unterscheidung von hell und dunkel dienen. töne und farben entstehen bekanntlich durch schwingungen, und Preyer weist nach, dasz die beiderartigen schwingungszahlen untereinander in genau denselben verhältnissen stehen, so dasz den schönsten farbenzusammenstellungen in musik übersetzt die wohlklingendsten accorde entsprechen. so gebe die berühmte triade der italienischen meister rot, grün, violett d g h, den ungemein wohlklingenden quartsextenaccord von g-dur. es ist danach sehr wahrscheinlich, dasz wie eine tastatur im ohr sich eine ähnliche tastatur im auge befinde.

So ist die thätigkeit des ohres und des auges eine synthetische d. h. eine zusammensetzende, welche stets einzelne teile zu einem ganzen ton- oder farbengebilde zusammensetzt. daher sind wir auch überall gewohnt, farben und töne relativ und in beziehung zu einander aufzufassen d. h. als contraste, gegensätze oder harmonien. man empfindet das eine stets in beziehung zu anderm.

darum hat man auch wohl die empfindung einen vergleichungsschlusz genannt. die empfindungen selbst setzen sich dann weiterhin wieder zusammen zu vorstellungen. das auszuführen, würde uns hier zu weit führen.

Die vereinigung der einzelnen empfindungen zu einem ganzen wiederholt sich in anderer weise auch in der form einer zeitlichen aneinanderreihung und in der form einer zusammenordnung im raum. die zeitliche aneinanderreihung wird durch den gehörsinn begünstigt, dagegen das bild der räumlichen zusammenordnung durch das auge. mag nun die vorstellung des raumes in uns entstehen wie sie will, sicherlich ist für uns der raum ein unendliches ganze, das eine unmeszbare anzahl von teilen in sich faszt, von denen jeder wieder als ein ganzes mit teilen erscheint. so können wir immer weiter zerlegen, so weit unsere sehkraft und vorstellungskraft ausreicht. alle diese teile stehen aber nach allen möglichen raumrichtungen unter einander in verbindung, indem ein teil stets den teil in der anschauung hervorruft, der im raum direct an ihn zu grenzen scheint. es ist also die welt, die wir mit unsern augen sehen, nicht ein wirr und zerstreut zusammengewürfeltes chaos und farbenconglomerat, sondern sobald wir die augen aufthun, haben wir ein schön und einträchtig geordnetes bild von im raum zusammengehörenden dingen vor uns. wie harmonisch und einheitlich im raum uns die welt füglich erscheint, darauf werden wir oft erst aufmerksam, wenn wir die verwirrten, zerstreuten und nicht einheitlichen bilder beobachten, mit denen schlechte maler die wirklichkeit wiedergeben wollen. der unglückliche Kaspar Hauser, der erst als erwachsener mensch die dunkle behausung verlassen durfte, in welcher er von kindheit auf eingeschlossen gewesen war, muste erst förmlich im raume sehen lernen. so erschien ihm der ausschnitt der welt, welchen er durch ein fenster sah, nur als ein garstiger, verwirrter farbenklex, bis er allmählich die entfernungen sah und wirkliche im raume geordnete dinge erkannte.

Ein ähnliches ganze, wie der raum, ist auch die zeit. das zeigt sich schon darin, dasz wir stets geneigt sind, uns die zeit durch bilder zu veranschaulichen, welche dem raume entlehnt sind. was z. b. eine stunde mit ihren zusammenhängenden und aufeinanderfolgenden teilen ist, sehen wir am liebsten und besten auf dem in gestalt eines kreises auftretenden zifferblatt, auf welchem ein zeiger von einer raumstrecke zur andern sich fortbewegend herumläuft. sowie aber die einzelnen teile des raumes für unsere beobachtung auseinanderfallen würden, wenn wir uns nicht selbst stets in dem raum und zwar an einer bestimmten stelle, die wir mit hier bezeichnen, vorkämen, von der aus wir den raum zusammenfassend übersehen und construieren, so musz auch in dem flusz der zeit mit ihrem früher und später, ihrer vergangenheit und zukunft unser bewustsein an einer stelle, der gegenwart stehen, von der aus sie die einzelnen vorwärts und rückwärts liegenden teile zu einem ganzen

verknüpft. wie es ohne hier kein näheres oder entfernteres dort gibt, so würde ohne den begriff der gegenwart die zeit in unverbundene stücke zerfallen. die zeitlichen begriffe wie anfang, ende, verlauf, dauer usw. zeigen uns auch, dasz wir in der zeit ein einheitliches aus teilen zusammengesetztes ganze haben.

Diese einheitliche verknüpfung ist, wie jetzt wohl ersichtlich ist, eine notwendige eigenschaft der ganzen empfindungs- und anschauungswelt. fällt die verknüpfung weg, so zerfällt alles in unzusammenhängende bruchstücke, mit denen wir nichts anfangen können. die geistige unfähigkeit, die einzelnen empfindungen, anschauungen und vorstellungen zu verbinden, das ist die böse zerstreutheit, eine der schlimmsten krankheiten des geistes, die unser inneres leben unendlich schädigt.

Unsere sinneswahrnehmungen werden aber nicht nur so verknüpft, dasz wir aus einzelnen teilen, wie farben, tönen usw. einheitliche, in sich zusammenhängende bilder erzeugen, sondern es gibt noch eine höhere verknüpfung, welche durch das denken hergestellt wird. das zusammensein der dinge, wie es der welt lauf füglich mit sich bringt, ist doch vielfach ein zufälliges. warum, und wie die einzelnen teile da aneinanderhaften, wissen wir noch nicht, wir haben nur eine art von gefühl für das passende ihres zusammenseins und die schönheit des ganzen. das aber ist weit entfernt von der zwingenden notwendigkeit der logischen gründe, welche beim denken die dinge verbindet. das denken bringt so klarheit und notwendigkeit in die welt, indem es zeigt, wie alle besondern fälle nur notwendige folgen allgemeiner gesetze und regeln sind. das denken beruht zum groszen teil auf einem act des vergleichens. wenn ich eine eiche, eine buche, eine linde unter einander vergleiche, so finde ich, dasz sie verschieden sind und doch einander gleich. sie sind einander gleich, weil sie alle drei bäume sind. baum ist so der allgemeine begriff mit seiner regel, dem sich die besondern arten wie buche, eiche, linde usw. unterordnen müssen. wenn ich die gesetze jenes begriffes einmal genau kenne, so ist mir auch die gesetzmäszigkeit und das wesen aller unter den begriff fallenden arten mit einem schlage klar. so bringt die kenntnis der gattungen und begriffe mit ihren gesetzen klarheit in die bunte manigfaltigkeit unserer vorstellungen. aus den begriffen werden, indem sie verbunden werden, urteile, und aus den urteilen werden, indem sie verbunden werden, schlüsse. die urteile beherschen als berechtigte oder unberechtigte vorurteile unser ganzes denken, und nur indem wir aus berechtigten urteilen berechtigte schlüsse ziehen, sind wir im stande unser geistiges leben in seiner entwicklung auf richtiger bahn vorwärts zu führen. wo würde die welt ohne logisches denken hinkommen! unsere ganze cultur, zumal unsere abendländische gegenüber der mehr phantasiereichen morgenländischen ruht auf der klarheit unseres denkens. sowie aber der mensch nur indem er mit kleinen schritten anfängt, die herschaft über die compliciertesten bewegungen

seines körpers erhält, so musz er auch beim denken mit den kleinsten schlüssen, wie a = a, 1 = 1 anfangen, um endlich die schwierigsten und umfangreichsten denkprocesse zu verstehen. wir werden darauf noch einmal zurückkommen.

So haben wir durch empfinden und vorstellen eine bunte, manigfache welt, in welche das denken scharf logische klarheit gebracht hat. was ihr aber noch fehlt, das ist reiz und wärme. und beides würden wir nie empfinden, wir würden dieser welt mit der vollendetsten gleichgültigkeit gegenüberstehen, wenn uns nicht die gütige natur zum vorstellen und denken als drittes das geschenk des gefühls gegeben hätte. durch das gefühl erfahren wir erst, was die dinge für uns wert sind. so reizt uns das gefühl zum bösen, wie zum guten. das alte testament erzählt, dasz die ersten menschen versucht wurden, weil jener apfel gar so lieblich anzuschauen war, und das neue testament sagt, ein jeder wird versucht, wenn er von seiner lust gereizet und gelocket wird. aber anderseits wissen wir auch, dasz lust und liebe die fittiche zu groszen thaten sind. wenn es gilt das herz zu rühren, dann singen die sänger von lenz und liebe, von selger, goldner zeit, von freiheit, männerwürde, von treu und heiligkeit. und der dichter, welcher uns den jüngling schildert, wie er nach den höchsten idealen ringt, ruft: 'wie leicht ward er dahin getragen, was war dem glücklichen zu schwer! wie tanzte vor des lebens wagen die lustige begleitung her! die liebe mit dem süszen lohne, das glück mit seinem goldnen kranz, der ruhm mit seiner sternenkrone, die wahrheit in der sonnen glanz!' von dem dreigestirn des schönen, wahren, guten ist uns besonders hier das gefühl für den reiz der wahrheit wichtig. dasz schönheit und tugend uns durch ihren wert besonders anziehen, leuchtet uns fast selbstverständlich ein. aber auch die wahrheit hat ihren reiz, den wir nicht entbehren können. nicht nur wird im groszen der denkende geist von der wahrheit einer ganzen weltanschauung, eines systems förmlich berauscht und bis zum fanatismus hingerissen, sondern auch jede einzelne wahrheit bis zur auffindung und zur erkenntnis eines einfachen mathematischen lehrsatzes, einer grammatischen regel kann ihren reiz haben. gerade diesem reiz der wahrheit verdanken wir unendlich viel, denn er ist die mutter der geistigen thätigkeit.

Man kann den wert, welchen die gefühle für das wesen und die entwicklung unseres geisteslebens haben, nur dann richtig beurteilen, wenn man erkennt, dasz keine willensthätigkeit entsteht ohne gefühle. die gefühle sind entweder angenehmer oder unangenehmer natur, gefühle der lust oder unlust. die gefühle der unlust treiben uns zur willensthätigkeit, indem wir sie zu überwinden streben, die gefühle der lust dagegen sind als die allgemeinen lockmittel der natur die ursachen unseres positiven willens. beim willen selbst unterscheidet die physiologie einen activen, positiven vorgang, welcher die bewegungen des körpers hervorbringt, und einen hemmungsprocess, welcher bewegungen hindert. das letztere setzt voraus,

dasz im körper zuweilen erscheinungen und vorgänge eintreten, denen der wille für gut findet, hemmend entgegenzutreten. im allgemeinen sind die vorgänge, welche so gehemmt werden, niederer natur, welchen der wille, der höheren motiven folgt, hemmend entgegentritt. die triebe des menschen, wie sie aus dem niedern nervensystem, welches neben dem nervösen centralorgan, dem gehirn, eine gewisse selbständige aber automatische rolle spielt, hervorgehen, vor allem die triebe, welche der erhaltung des individuums und der erhaltung der gattung dienen, suchen oft den menschen zu sehr nach der tierischen seite herabzuziehen und ihn zu beherschen; aber der wille, welcher sich durch den geistigen charakter des menschen und seine sittliche weltanschauung bestimmen läszt, soll die kraft haben, diese niedern triebe zu hemmen und in solchen schranken zu halten, dasz gutes aus ihnen hervorgehe. gerade diese hemmende kraft des willens kann bei dem kinde nicht früh genug geweckt werden und ist für die erziehung von der grösten wichtigkeit. wo diese willenskraft fehlt, da übermannen die sinnlichen triebe den menschen und machen ihn zum sklaven von tierischen leidenschaften. aber auch die active, positive willenskraft ist für die entwicklung des menschen von der grösten wichtigkeit und zwar sowohl für die körperliche entwicklung, als auch für die geistige. die bewegungen des körpers setzen zwar einen selbständig arbeitenden physiologischen mechanismus voraus, welcher dem willen in beherschung der einzelnen körperteile vorarbeitet, aber der wille soll herr über diesen mechanismus werden, sich desselben zu seinen zwecken bedienen und ihm erst die feinere ausbildung geben. die finger- und armbewegungen z. b. welche der violinspieler beim spiele macht, setzen allerdings das unbewuste, automatische spiel des physiologischen, aus nerven und muskeln zusammengesetzten mechanismus des körpers voraus, aber erst der bewuste wille gibt ihm die vollkommenheit, dasz wir die seele des menschen mit all ihrer lust und all ihrem leid aus dem spiel heraushören können. aber auch eine geistige thätigkeit gibt es, bei welcher der wille eine viel gröszere rolle spielt, als man gewöhnlich glaubt, ich meine die aufmerksamkeit. wenn ich zum schlusz noch die aufmerksamkeit der leser auf diese aufmerksamkeit lenke, so merken sie vielleicht selbst, dasz zur aufmerksamkeit ein willensentschlusz gehört, welcher mit einer innern nervenanspannung verbunden ist. so wie wir in dem gröszern sehfeld unseres auges einen kleinen punkt haben, welchen wir mit gröszerer klarheit erfassen, wenn wir mit anstrengung unserer augenmuskeln besonders scharf sehen, so ist in dem ganzen geistigen blickfeld unseres bewustseins ein oft wechselnder punkt, auf den unser geist mit besonderer schärfe gerichtet ist. diese innere richtung unseres geistes, welche die sonst zerstreuten teile in einen punkt sammelt, und welche durch einen willensact hervorgebracht wird, ist die aufmerksamkeit. diese willenskraft ist es, welche das, was in den kreis unseres bewustseins fällt, erst

zu unserem geistigen eigentum macht. denn die aufmerksamkeit sucht das neue, was sich uns unwillkürlich aufdrängt, oder was wir absichtlich beobachten, mit dem, was schon wirklich unser eigner geistiger besitz geworden ist, zu verknüpfen. so strebt sie neue sinnesempfindungen mit den schon erworbenen zu einem einheitlichen bild zu vereinen, und neue begriffe und gedanken mit den schon erworbenen vorhandenen begriffen und gedanken logisch zu verknüpfen. auf diese weise wird alles neue durch die energische arbeit der aufmerksamkeit so sehr unser geistiges eigentum, dasz wir auch später in der erinnerung wieder darüber frei verfügen können. wir sind dann im stande an der hand der gesetzmäszigen verbindung, welche der gegenstand mit unserm geist eingegangen, diesen später wieder aus dem meer der vergessenheit herauszuziehen. der unaufmerksame vergiszt also viel rascher als der aufmerksame, ebenso wie der, welcher ein gebäude nur locker zusammenfügt, es rasch wieder zerfallen sieht. wie jede willensthätigkeit so ist auch die aufmerksamkeit mit einer nervösen anspannung, einer adaptierung der nerven verbunden, die wir deutlich an uns beobachten können. und wie jede willenskraft musz auch die kraft der aufmerksamkeit allmählich im menschen zunehmen; das ist möglich durch fortgesetzte übung, wenn auch die aufmerksamkeit wie jede kraft nach gröszerer und längerer anstrengung allmählich erlahmt und sich dann zu neuer arbeit erholen musz.

III. Die nichtnormale geistige entwicklung.

Nachdem wir so mit groszen zügen ein bild davon gegeben haben, wie der menschliche geist sich normal entwickelt und arbeitet, ergeben sich die bilder der nicht normalen zustände fast von selbst. wir haben gesehen wie zur entstehung des richtigen bewustseins vorhanden sein müssen ein gesundes gehirn und gesunde leitungswege von den äuszern sinnesorganen zu den centralorganen, wie sich dann ein gesundes, anschauliches bild der auszenwelt in unserm geiste bildet; dasz es sich bei der bildung dieses bewustseins vor allem darum handelt, dasz alle einzelnen teile zu einem einheitlichen ganzen zusammenschieszen. ferner hat sich ergeben, dasz zu dem empfinden das denken kommt, welches logische klarheit in die welt bringt. diese anschauliche und klar geordnete welt wird uns dann nahe gerückt durch die wärme des gefühls, welche die ursache davon wird, dasz der geist in sich einen willen erzeugt, der ihn zur thätigkeit treibt. eine besondere art dieser willensbethätigung sahen wir in der aufmerksamkeit, welche durch ihre zusammenfassende thätigkeit die eindrücke dauernd uns verbindet und so die grundlage des gedächtnisses ist.

Das erste hindernis also für eine gesunde geistige entwicklung wäre ein anormaler zustand des gehirns und des nervensystems samt der dazu gehörigen blutmenge; in letzter be-

ziehung ist anormal sowohl blutarmut als blutüberfüllung. kopfschmerzen, welche das lebhafte gesunde empfinden, sowie das klare denken verhindern, sind das gewöhnliche symptom dieser krankheit. ist aber gehirn und nervensystem gesund und das blut infolge guter ernährung ausreichend vorhanden, so können dennoch leider rein psychische zustände die normale entwicklung verhindern.

Am kritischsten für die schule ist oft hierbei das fehlen des gefühls, welches sich in gröszerer oder geringerer interesselosigkeit zeigt. der schüler ist dann stumpf, apathisch, gleichgültig, so dasz der lehrer oft verzweifelt und gar nicht weisz, von welcher seite und wo er den schüler packen, und wie er in die gleichgültige träge masse leben bringen soll. die nächste, nicht abwendbare folge dieser gleichgültigkeit ist die, dasz kein wille entsteht, da, wenn der schüler für nichts interesse hat, für ihn gar keine veranlassung ist, irgend einen willen zu erzeugen. so bildet sich der zustand, den man gewöhnlich faulheit oder trägheit nennt, wo der schüler am liebsten nichts thut. eine besondere art der faulheit ist die unaufmerksamkeit. dem schüler fällt es dann schwer seine willenskraft so anzuwenden, dasz seine ganze geistige thätigkeit zusammengerafft und gespannt auf einen gegenstand gerichtet wird. oder wenn es ihm zeitweilig gelingt, erlahmt diese kraft bald wieder. seine empfindungen und gedanken werden dann nicht von seinem willen beherscht, sondern sie beherschen ihn und gehen in capriciöser oder lässiger weise ihren eignen weg. leider hat dieser weg mit dem weg, den die aufmerksamen schüler indessen an der hand des lehrers gehen, meist nichts zu thun. die folge dieser unaufmerksamkeit ist dann die, dasz die verschiedenen empfindungen, welche durch auge, ohr und die übrigen sinne bis an den geist des menschen dringen, nicht vereint werden, nicht zu einem bild zusammenschieszen, sondern sich zerstreuen. das ist der fehler der zerstreutheit. das wird noch schlimmer, wenn noch der zustand der dummheit hinzukommt, gegen den götter gar vergebens kämpfen, die unfähigkeit klar und logisch zu denken, scharfe begriffe, richtige urteile und treffende schlüsse zu bilden. dann zieht der schüler die stirn kraus, er macht ein gedrücktes, gequältes gesicht, so dasz man ihm die vergebliche innere arbeit ansieht, aber er kommt aus der unklarheit und verwirrung der gedanken, in die er gar zu leicht gerät, schwer heraus. die gesamtfolge aller dieser fehler, des kranken gehirns, der interesselosigkeit, der faulheit, der unaufmerksamkeit, der zerstreutheit und der dummheit ist dann natürlich nicht nur, dasz in jedem augenblick keine geistigen fortschritte gemacht werden, sondern dasz auch nichts aufgespeichert und wieder hervorgeholt werden kann, dasz kein gedächtnis da ist.

Die einsicht in alle diese fehler, die glücklicherweise nie in ihrer gesamtheit vorkommen, gibt uns aber auch einigen aufschlusz, wie man versuchen kann, ihnen zu begegnen. vieles dabei fällt allerdings der familie zu. sicherlich kann für gute ernährung des gehirns

die schule nicht sorgen. wohl aber ist es gewissenlos, wenn nicht für gesunde, reine luft im schulzimmer gesorgt wird und die arbeitspensa nicht so abgemessen sind, dasz das nervensystem sich nicht früh abarbeitet. alle geistigen anstrengungen, welche durch abstractes geistiges denken viel blut verbrauchen, müssen daher abwechseln mit solchen, wo vorstellen und gemüt auch zu ihrem rechte kommen. es ist daher in diesem sinne ein fortschritt, dasz die überschätzung der grammatischen übungen nachgelassen hat. ein besonderes auge hat die schule von jeher auf den verfrühten, das nervensystem schädigenden genusz alkoholischer getränke gehabt, sowie auf die körper wie geist tötende selbstbefleckung. dasz der gegenwärtige herr cultusminister in Preuszen auf die pflege des körpers in den schulen so groszes gewicht legt, ist nicht genug anzuerkennen, denn wenn der körper nicht die gesunden anatomischen und physiologischen bedingungen darbietet, so kann sich unmöglich ein gesundes geistesleben entwickeln.

Entsprechend den erwähnten physischen bedingungen, unter denen das bewustsein entsteht, dürfen ferner die reize nicht zu klein und zu grosz, sowie nicht zu rasch vorübergehend sein, sonst entstehen keine eindrücke. doch wird hierin wohl weniger gefehlt, da die folgen dieser fehler des lehrenden sich sofort bemerklich machen. wichtiger ist die frage: wie kann der grosze schaden gut gemacht werden, der aus dem mangelnden interesse des schülers hervorgeht? gegen diesen mangel kann der lehrer nur ankämpfen, wenn er selbst so viel interesse und wärme als möglich für die sache zeigt. ist der lehrer gleichgültig, so ist es der schüler erst recht. hier heiszt es: leben schafft leben, feuer erzeugt feuer. gelingt es aber so nicht, das gefühl des schülers zu erwecken, das zu einer willensentschlieszung ausreichend ist, so bleibt dem lehrer nichts übrig, als durch androhung einer unlust den gleichgültigen und faulen schüler zu einer willensbethätigung zu zwingen. es musz dann der wille des lehrers stets strafdrohend hinter dem willen des schülers stehen. doch ist unlust, welche an die höhern gefühle des schülers appelliert, an das ehrgefühl, das freiheitsgefühl usw. entschieden dem appell an das körperliche gefühl, d. h. der körperlichen züchtigung vorzuziehen. wie auch Walther von der Vogelweide singt:

kindes zucht mit gerten
nieman kan beherten:
den man zêren bringen mac,
dem ist ein wort als ein slac.

dennoch ist der schlag im richtigen moment angewandt oft von überraschender wirkung nach dem dichterwort: 'er gab mir eins hinter die ohren, da war ich wie neugeboren', wird er aber unrichtig angewandt, so degradiert er den menschen zum tier und nimmt ihm das ehrgefühl. nur wo dieses nicht mehr da ist, oder noch nicht da ist, darf der appell an das unlustgefühl des körpers eintreten. am besten ist es, wenn man ihn gar nicht braucht. alle diese an-

treibungsversuche müssen bei tief eingewurzelter willensschwäche mit groszer geduld und vorsicht, aber unablässig betrieben werden, bis der wille zu einer selbständigen kraft herangewachsen ist. diese teils lockende und reizende, teils antreibende und strafende thätigkeit musz auch mangelnder aufmerksamkeit gegenüber stattfinden, da ja unaufmerksamkeit eine willenschwäche ist. die systematischen übungen in rascher beherschung der aufmerksamkeit sind eigentlich noch zu wenig in den bereich der schule gezogen worden.* gelingt es aber die aufmerksamkeit zu einer sicher und selbständig arbeitenden kraft heranzuziehen, so hat man auch das beste heilmittel gegen die zerstreutheit. die letztere kann allerdings auch hervorgehen aus innerem mangel an anschauungsvermögen. dann musz der lehrer so anschaulich, abgerundet und plastisch als möglich schildern, bis er sich überzeugt hat, dasz in dem geist des schülers ein lebhaftes bild entstanden ist, welches ein festgeschlossenes ganzes bildet. auch der dummheit gegenüber darf man nicht verzweifeln. so viel denkkraft hat ein jeder, dasz er einsieht: a = a. nun lassen sich aber begriffe, urteile und schlüsse eines verdichteten denkens in ihre bestandteile zerlegen und die letzten bestandteile müssen immer wieder auf die formel zurückkommen: a = a. gelingt es nun so allmählich das schwierige aus dem leichten, d. h. das allgemeine aus dem besondern zusammenzusetzen, und verfährt man dabei mit gründlichkeit, ruhe und klarheit, fehlt auch die ausdauer nicht, so verschwindet allmählich der gedrückte ausdruck aus dem gesicht des beschränkten denkers und man kann fast den augenblick beobachten, wo sein innerer umwölkter horizont durch die kraft der wahrheit erleuchtet wird. nur musz hierbei ganz systematisch verfahren werden und die versuche dürfen nicht über die grenzen hinaus gemacht werden, die beschränkten geistern einmal gesteckt sind.

Werden alle diese manigfachen regeln beobachtet, so bleibt schlieszlich auch eine stärkung des gedächtnisses nicht aus, und der lernende kann mit gröszerer sicherheit von einer stufe des wissens zur andern aufsteigen, ohne fürchten zu müssen, dasz während seines aufsteigens infolge eines mangelnden gedächtnisses ihm der boden unter den füszen bricht.

Damit nun nicht jemand glaube, ich wolle doch die arme jugend zum alleinigen sündenbock machen, so will ich schlieszlich meine überzeugung nicht verhehlen, dasz nicht nur anormale körperliche zustände, sondern eng damit verbunden auch die anormalen geistigen zustände, wie wir sie geschildert haben, durch vererbung erworben werden und sich fortpflanzen. von dieser kette schliesze ich mich natürlich selbst nicht aus nach dem spruch: homo sum.

Doch wie die menschliche natur böses und gutes in sich schlieszt, so gibt es glücklicherweise auch eine vererbung des guten. und das

* director Rothfuchs in Gütersloh ist mit seinem vorschlag zu häufigem extemporieren auf guter spur.

bewustsein, dasz wir durch erziehung der kinder zu festen, guten gewohnheiten nicht nur für die gegenwart, sondern auch für die gesamte zukunft arbeiten, wird nicht der geringste antrieb sein, dasz wir alle, jeder an seiner stelle, bei der erziehung unsere schuldigkeit thun und eine gesunde pädagogik in ehren halten.

HÖXTER. FAUTH.

2.

IN SACHEN DER DEUTSCHEN RECHTSCHREIBUNG.*

In neuester zeit sind zwei schriftchen erschienen, an deren besprechung sich die wichtigsten orthographischen fragen knüpfen:

DIE NEUE SCHULORTHOGRAPHIE MIT EINER KURZGEFASZTEN INTERPUNCTIONSLEHRE UND EINEM AUSFÜHRLICHEN WÖRTERVERZEICHNIS NACH DEN VERORDNUNGEN DER MINISTERIEN VON PREUSZEN, BAYERN USW. FÜR HÖHERE LEHRANSTALTEN BEARBEITET VON DR. K. DUDEN, RECTOR DES KGL. GYMNAS. UND REALGYMNAS. IN HERSFELD. DRITTE AUFLAGE. SEPARATABDRUCK AUS DER NHD. GRAMMATIK VON BAUER-DUDEN. Nördlingen, C. H. Becksche buchhandlung. 1886.

DIE VERSCHIEDENHEITEN DER AMTLICHEN REGELBÜCHER ÜBER ORTHOGRAPHIE NEBST VORSCHLÄGEN ZUR VEREINBARUNG ÜBER DIE STREITIGEN PUNKTE. VON DEMSELBEN VERFASSER. Nördlingen, C. H. Becksche buchhandlung. 1886.

Die 'neue schulorthographie' hat sich für ihren zweck, den orthographischen stoff in einer für höhere lehranstalten berechneten form darzubieten, bereits so brauchbar erwiesen, dasz ihre dritte auflage einer empfehlung nicht mehr bedarf. da nun auch Württemberg in den bereich der darstellung gezogen ist, so erlaube ich mir sie eben von württembergischem standpunkt aus mit einigen bemerkungen zu begleiten.

Für die schwäbische aussprache bezeichnet ai und ei nicht denselben laut (s. 3), ebensowenig ist das kurze s immer hart (s. 5 und 14), vielmehr meistens weich, etwa mit ausnahme von aus[1] und den kurzsilbigen, scharf gesprochenen wörtchen bis, des, wes. überhaupt kann der als ein axiom hingestellte satz, dasz für die schreibung des immer hart gesprochenen auslauts der inlaut maszgebend sei, keine allgemeine geltung beanspruchen; ein groszer teil Süddeutschlands spricht grab, bad, tag usw. vollkommen ebenso wie grabes, bades, tages.

---

*) wo es sich um genaue unterscheidung des deutschen langen und kurzen s handelt, ist jenes durch ſ, dieses durch s dargestellt.

[1] die härte kommt übrigens nicht in der aussprache sondern in der schreibung des abgeleiteten auszer zum vorschein.

Dasz W. der schreibung gescheit den vorzug vor gescheid gebe (s. 9), ist nicht richtig; es führt nur in seinem § 13, wo allein der vokal in betracht kommt, blosz gescheit auf, stellt aber § 17 beide formen gleich.

igt (s. 12) ist keine ableitungssilbe wie icht; in predigt gehört ig zum stamm.

Die fassung des § 12, 5 (s. 15) in verbindung mit den beispielen schlieszt die annahme nicht aus, dasz ſ vor t im auslaut nur dann stehe, wenn es (wie in reiſt) einen teil des auslauts selbst bildet. nun verlangt aber Preuszen bekanntlich auch reiſte[2], und wir andern sind ihm darin nachgefolgt. was haben wir aber damit gewonnen? eine bedenkliche[3] ausnahme von der früher fast allgemein und auch jetzt noch sehr häufig befolgten regel, s für inlautendes ſ im auslaut aller stammsilben vor consonantisch anlautenden nachsilben zu setzen. es wäre sehr zu wünschen, dasz man sich über eine andere regelung dieser sache verständigte. dabei kann ich die frage nicht unterdrücken, ob s wirklich als besonderer laut zu behandeln sei. in den schulen heiszt es von jeher schlusz-s und ist auch nichts anderes als eine eigentümliche form für das schlieszende ſ. man kann dies auch vom norddeutschen standpunkt aus anerkennen, da auslautendes s hart nur gesprochen wird, seine im inlaute sich offenbarende ursprüngliche weichheit aber dadurch so wenig einbüszt als z. b. grab sein weiches b trotz der aussprache grap. man dürfte alsdann nur bestimmen, in welchen fällen ſ die form s annimmt. und hier wäre meines erachtens einfach zu sagen: ſ verwandelt sich in s als letzter buchstabe[4] a) eines worts[5], auch in der zusammensetzung; b) einer stammsilbe[6] vor anlautenden consonanten (vorerst vorbehältlich einer bestimmung über trennbarkeit und untrennbarkeit von ſt).

S. 27 war zu bemerken, dasz W. das einemal und überhand nehmen schreibt.

S. 31 soll der gebrauch 'völlig entbehrlicher fremdwörter beschränkt' werden.

---

[2] Bayern spricht sich über diesen fall nicht aus; Österreich schreibt reiste; für die Schweiz mit ihren lat. lettern fällt die frage ganz weg.

[3] bedenklich scheint es mir, zwischen den einzelnen nachsilben zu unterscheiden, und zwar reiſte, sechſte, ja der zusammensetzung zum trotz sogar sechſtel, aber röschen, drechsler, gleisner zu schreiben. oder soll ſ nur vor t privilegiert sein? warum aber alsdann bistum, wachstum und (in der silbentrennung) las-ten?

[4] dieser ausdruck ist für die volksschule der deutlichste. bei auslaut müste man zwischen zusammengesetztem (reiſt) und einfachem (reiſte) unterscheiden.

[5] die wörtchen aus, bis, des, wes kann man getrost unberücksichtigt lassen, wenn man sie nicht etwa als ausnahmen mit hartem s aufführen will.

[6] hiernach wäre knoſpe, laſten zu schreiben; sagt man einfach: einer silbe und schreibt demgemäsz knospe usw., so erspart man dem schüler die unterscheidung zwischen stammhaftem und flexionsconsonanten.

Nur beschränkt? s. 42 ist D. selbst 'eruption des vesuvs' entschlüpft.

S. 36 wäre immerhin zu erwähnen gewesen, dasz W. dt anders absetzt, auch was-ſer, las-ten, knos-pe zur zeit nicht zuläszt.

Besonders dankenswert ist die nach würt. vorgang beigegebene interpunctionslehre. D. geht von den pausen der menschlichen rede aus, W. von den logischen verhältnissen des satzes und seiner teile; allein da auch die pausen auf logischem grunde ruhen, treffen beide behandlungsarten schlieszlich zusammen. bei den oft sehr feinen unterscheidungen, um welche es sich hier handelt, ist übereinstimmung in allen einzelheiten kaum zu erwarten[7]; die hauptsache ist, dasz die zeichen selbst nach ihrem wesen und gebrauch scharf gegen einander abgegrenzt werden. in dieser beziehung gehen nur bei dem schwierigen capitel des kolon und semikolon die beiderseitigen wege auseinander. nach D. steht das semikolon (s. 40 B. 2) 'wenn zwei grammatisch völlig selbständige sätze als dem gedanken nach eng zusammengehörig bezeichnet werden sollen', das kolon dagegen (s. 41 C. 3) 'oft vor solchen sätzen, die als eine folgerung aus dem vorhergehenden oder als eine erläuterung erscheinen sollen'. sieht man sich nun die hierfür gegebenen beispiele näher an, so findet man, dasz sie gegenseitig vertauscht werden könnten, mit andern worten, dasz die beiden vorschriften so ziemlich identisch sind und wesentlich nur für das semikolon passen.

Das wörterverzeichnis gibt nur zu wenigen bemerkungen anlasz. brenzlig, brenzlicht bietet nur Sachsen, P. und B. haben das wort nicht, W. und Baden geben nur brenzlig, da der sinn des worts eine unterscheidung wie z. b. zwischen dornig und dornicht so wenig zuzulassen scheint als zwischen bucklig und bucklicht. — Charte = verfassung fehlt. — Bei conto sollte der pluralis angegeben sein. — Dachs hat auch (nach Weigand sogar allein) den plur. dächse. — Docke sollte nicht fehlen, zumal da sich noch das alte tocke findet. — Tuckmäuser (W. neben duckmäuser) ist übergangen, während Weigand es für das richtigere erklärt. — Bei kondukteur und kontrolleur läszt nur S. auch c zu. — Auch W. hat nur kummet, weil, ebenso wie bei grummet, die zusammengezogene form in W. nicht vorkommt. — W. hat nur patrizier, ebenso nur zwehle, Bad. quele und zwehle. — W. schreibt Schuld geben und sechstel. — Bei Wunder fehlt eine bestimmung über die schreibung des infinitivs wundernehmen. — W. und Bad. geben nur zimpferlich. — Druckfehler

[7] so finde ich z. b. in den worten (s. 38): 'was sendet dein schosz uns herauf!' eine entschiedene frage mit der erwarteten antwort: etwas, an was kein mensch je gedacht hätte. — In der Schillerschen (unliebsam veränderten) stelle (s. 42): mich (,) ruft er, mich, henker! erwürge!' sind die zwei hart nebeneinander stehenden ausrufungszeichen sehr störend. da henker ohne alles pathos sittlicher empörung hier nur das dienende werkzeug bei vollstreckung des todesurteils bezeichnet, hätte nach würt. anschauung komma genügt.

ist wohl geradewegs und schlöszer. — Das laib und walstatt neben wahlplatz hat Pr. zu verantworten. — Befremdlich ist die aufnahme von circa, was nur Bad., und des ganz schlechten desfallſig, was nur S. bietet. — Eines Nachts (nur bei S.) getraute ich mir nicht zu sagen; bei Fr. Rückert findet sich zwar einmal eins nachts, es fragt sich aber, ob es nicht das früher häufige eins = einst ist.

Das zweite schriftchen ('die verschiedenheiten' usw.) ist aus dem ersten herausgewachsen. der verf. hat in den ersten ausgaben der 'schulorthographie' auf die verschiedenheiten in den regelbüchern hingewiesen und in kurzen anmerkungen vorschläge zu ihrer beseitigung gemacht, welche nun, nachdem der stoff durch das erscheinen des würt. regelbuchs sich vermehrt hat, zu einer übersichtlichen zusammenstellung aller in betracht kommenden verschiedenheiten erweitert als besonderes schriftchen erscheinen.

Es ist recht eigentlich ein wort zu seiner zeit. nach dem scheitern der orthographischen conferenz war es natürlich, dasz die einzelnen staaten ihr eignes haus zu bestellen suchten und jeder bei allem bestreben, sich an den vorgänger in den hauptpunkten möglichst anzuschlieszen, doch sich für einzelne dinge eine gewisse selbständigkeit wahren zu dürfen glaubte. das mochte eine zeit lang wohl so angehen, aber dasz es in die länge nicht so fortgehen könne, das haben nach dem erscheinen der einzelnen rechtschreibebücher die einsichtigsten stimmen aus allen schulkreisen am entschiedensten hervorgehoben und den dringenden wunsch ausgesprochen, es möge aus dem jetzt vorliegenden reichen stoff recht bald die endgültige deutsche rechtschreibung erstehen. diese stimmung ist mehr und mehr zu einer macht herangewachsen, welche immer weitere kreise ergreift und sich nicht mehr wird zurückdämmen lassen. so hat in der würt. kammer der standesherrn am 24 april 1885 der fürst von Hohenlohe-Jagstfeld den miszstand der verschiedenen orthographien zur sprache gebracht, kräftig unterstützt von dem früheren minister v. Linden, welcher bemerkte, es sei in einer zeit, wo die einheit des deutschen rechts, des deutschen prozesses, aller möglichen institute angestrebt und erreicht werde, doch eigentlich ein sehr trauriger zustand, das wir unsere sprache nicht einheitlich schreiben; es sei dies bei keinem andern volke der fall. cultminister v. Sarwey sicherte hierauf zu, sein augenmerk auf herbeiführung der einheit richten zu wollen. ebenso hat in Aarau am 15 nov. 1885 eine versammlung von abgeordneten der schweiz. erziehungsbehörden und cantonalconferenzen in gemeinschaft mit vertretern des buchhändler- und buchdruckervereins nach ablehnung des antrags auf anschlusz an die bayrisch-preuszische orthographie einstimmig beschlossen, dasz eine internationale vereinigung versucht werden solle, und das bureau der versammlung beauftragt, in verbindung mit weiteren fachmännern eine eingabe an den schweiz. bundesrat abzufassen und denselben zu ersuchen, eine conferenz von abgeordneten der staaten deutscher

zunge zur erzielung einer einheitlichen orthographie anzubahnen. und in der hauptversammlung des börsenvereins der deutschen buchhändler zu Leipzig im mai d. j. ist der antrag gestellt (und wie es scheint einer commission zu weiterer behandlung übergeben) worden, der börsenverein wolle die herbeiführung einer einheitlichen deutschen rechtschreibung mit allen ihm zu gebot stehenden mitteln anstreben und den vorstand beauftragen, mit den regierungen der bundesstaaten sich deshalb in verbindung zu setzen.

Es wird weiterer zeugnisse dafür nicht bedürfen, dasz die allgemeine stimme zu einer entscheidung drängt. und dieser hat denn auch der verf. trefflich vorgearbeitet, indem er nicht nur durch seine genaue darstellung der noch vorhandenen verschiedenheiten den beweis liefert, dasz diese einerseits gerade grosz genug sind, um ihr fortbestehen als unerträglich erscheinen zu lassen, andererseits aber doch wieder so klein und so wenig tief greifend, dasz ihre beseitigung in der that sich als eine leichte aufgabe darstellt, sondern auch durch seine wohlerwogenen und, wie man ihm bezeugen musz, gerechten und unparteiischen vorschläge bereits die tüchtigsten steine zum einheitsbau herbeiträgt. es würde zu weit führen auf alle diese einzelheiten einzugehen, dagegen dürfte es das künftige einheitswerk vorbereiten und fördern, wenn vorerst aus einem einzelnen der in betracht kommenden orthographiegebiete punkte zur sprache gebracht werden, welche voraussichtlich gegenstände einiger auseinandersetzung werden könnten.

Beim ausfallen eines e vor der flexionsendung st nach einem s-laut läszt Pr. nur t schreiben (du iszt, reizt), während W. für den gleichen fall (also nicht wie D. s. 3 meint aus miszverständnis der pr. regel) du reizſt usw. verlangt. Bayern und Österreich kennen die preusz. regel nicht, die Schweiz ist stillschweigend an ihr vorübergegangen, und es scheint also der ganze deutschredende süden ihr entgegen zu sein; nur Baden hat sich an Preuszen angeschlossen, jedoch mit der ausdrücklichen verwahrung, dasz 'die süddeutsche aussprache ganz deutlich die zweite und dritte person unterscheide', freilich nicht so wie Baden meint, dasz nämlich 'selbst im munde der gebildeten beide s-laute sich zu einem verdichten', sondern das auslautende ſt der flexion läszt sich nach s, sz, z, tz des stammes, ähnlich wie im anlaut, als leichtes scht vernehmen. nur die stämme auf sch (z. b. du wäschſt) machen hiervon eine ausnahme, können aber keine besondere behandlung für sich beanspruchen. es ist nun klar, dasz W. einen buchstaben, den es spricht, nicht verbannen kann und darf, wohl aber kann Pr. einem buchstaben, den es nicht spricht oder dessen aussprache ihm schwer fällt, der aber für die grammatische form wesentlich ist, ebenso gut duldung gewähren, als z. b. der Grieche προccχών schreibt, obgleich c nur einfach tönt. ich weisz also keinen andern rat, als dasz Pr. seine vorschrift fallen läszt oder in eine facultative verwandelt; in beiden fällen fällt für W. die veranlassung weg, in der sache überhaupt

eine bestimmung zu treffen. — Etwas anders verhält sichs mit den superlativen der adjective auf isch, in welchen nach sch ein st nur mühsam gesprochen werden könnte. gleichwohl scheint Pr. zu weit zu gehen, wenn es nur te zuläszt, denn die im drucke überwiegende[8] regelmäszige schreibung darf nicht so kurzweg ganz verworfen werden. mit der fassung: 'eigenschaftswörter mit der nachsilbe isch nehmen im superlativ häufig nur te an, z. b. närrischte neben närrischſte' würde auch W. sich einverstanden erklären können.

Nach dem, was D. jetzt über die verbreitung der kurzen aussprache von gibst, gibt, gib (s. 10) beigebracht hat, scheint es nicht zweifelhaft, dasz diesen geschichtlich berechtigten formen der vorrang gebührt oder noch besser die alleinherschaft, welche sie in Bayern, Österreich und der Schweiz schon haben und in Württemberg bis zum j. 1882 hatten; man wird dann mit dem schweiz. rechtschreibebüchlein ohne anstand auch die adjective (ergibig usw.) dieser schreibung folgen lassen können.

Für die flexion der wörter auf ee und ie schlägt D. (s. 10) die fassung seiner schulorthographie vor, wonach bei diesen wörtern, wenn sie die endungen e, es, en, et (est) annehmen, meistens das e der endung ausfällt, und 'nur dann beibehalten wird, wenn man die flexionen als selbständige formen bezeichnen will, was besonders in gehobener rede geschieht'. da jedoch auch in gebundener rede nichts hindert, z. b. melodien viersilbig zu gebrauchen, und überhaupt nicht einzusehen ist, warum melodieen 'gehobener' sein sollte, so dürfte sich der von D. selbst eigentlich in die erste linie gestellte vorschlag empfehlen, mit Weigand durchweg das e der endung fallen zu lassen, womit man unangenehme wortbilder wie seeen, armeeen los wird.[9]

In betreff der silbentrennung (s. 11) entscheidet sich D. aus zweckmäszigkeitsgründen, um eine regel ohne ausnahme zu gewinnen, mit Bayern für die durchgängige untrennbarkeit von ſp und ſt, obgleich auch nach ihm ſ auslautend ist. allein die trennung von ſp vollzieht sich ohne jegliche ausnahme, ſt kann aber doch wohl nur dann als untrennbar gelten, wenn es entweder ganz dem stamme (wie in la-ſten), oder ganz der biegung (wie in treu-ſte) angehört. absetzungen wie spei-ſten, ra-ſten (von rasen), sech-ſtel sind eine solche verhöhnung des grundgesetzes der trennung nach sprechsilben, dasz mir dagegen die unbequemlichkeit einer überdies leicht zu begreifenden ausnahme als das weit kleinere übel erscheint. es rächt sich hier die abweichung von jener altbewährten regel; schrie-

[8] sie findet sich nicht selten auch bei Lessing und Goethe, z. b. melancholischste, malerischste.

[9] W. läszt (vielleicht unnötigerweise) für den nominativ des pluralis, um ihn vom singular knie zu unterscheiden, nur kniee zu. daraus folgert D. das wort nominativ pressend, dasz man in W. zwar auf die knie fallen aber nicht die knie versagen mir schreiben dürfe. selbstverständlich sind für die schreibung nomin. und accus. identische kasus.

ben wir noch reisten, so läge die sache anders, denn für untrennbar würde nur ſt, nicht st zu erklären sein.[10]

Die lautverbindung pf, welche D. für nicht so enge hält, obgleich auch er sie nicht getrennt wissen will, ist vielmehr für die südd. aussprache enger als sp und st; es sollte Pr. nicht schwer werden, hier mit B. und W. zu gehen. auch dasz städ-te eine natürlichere absetzung ist als stä-dte, kann kaum einem zweifel unterliegen.

In der schwierigen frage der nasenlautverbindung ng erklärt sich D. (s. 14) für trennung der beiden bestandteile, aus gründen, die kein Süddeutscher[11] anerkennen wird. wenn er meint, ng lasse sich ja überhaupt auf keine weise richtig auf zwei silben verteilen, weil z. b. fin+ger so wenig als fing+er = finger sei, so ist allerdings fin+ger, in zwei streng geschiedenen silben gesprochen, nicht gleich dem zusammengesprochenen worte finger, aber nur darum, weil eben bei der trennung von n und g das letztere, jeder einwirkung des vorangehenden n entrückt, als reines g (wie in un-gern, vgl. dagegen Ungarn) den anlaut der zweiten silbe bildet und wir allerdings durch diese trennung ein anderes lautgebilde erhalten, während uns bei der zerlegung in fing+er die ursprüngliche lauteinheit völlig erhalten bleibt. sagt doch D. selbst, der consonantische anlaut der zweiten silbe sei zwar nicht g, aber g mit einem nasalen vorschlag. woher dieser nasale vorschlag? doch wohl von dem vorangehenden n. wie anders aber kann dieses n einen vorschlag des g bilden, als dadurch, dasz es von g in der aussprache nicht getrennt wird? wenn aber nicht in der aussprache, dann auch nicht in der schrift. nasal dem g vorschlagen kann aber n nur durch anlehnung an den vorhergehenden vocal, woraus sich, da nach dem bisherigen g losgetrennt von n nicht richtig gesprochen wird, von selbst ergibt, dasz beide laute ungetrennt der ersten silbe, nicht wie pf der zweiten, zugeteilt werden müssen. der weitere einwand, dasz beim zusammenbleiben von ng die trennung gegen das gesetz nach sprachsilben zu erfolgen scheine und die schüler dadurch zu ähnlichen unstatthaften absetzungen verleitet werden könnten, erledigt sich sehr einfach durch die hinweisung darauf, dasz bei der nasenlautverbindung ng, und zwar nur bei ihr und sonst bei keinem der hier in betracht kommenden fälle[12], sprach- und sprechsilbe zusammenfalle. und so sind denn auch die fragen, mit welchen der verf. 'einen aufmerksamen schüler in aller bescheidenheit' gegen die untrennbarkeit ins feld rücken läszt, im munde eines südd. schülers nicht denkbar. für ihn ist allerdings sin+ken = sinken, da k

[10] nur beiläufig sei bemerkt, dasz W. nicht, wie D. meint, be-ste absetzt, da s zum stamme gehört.

[11] auffallenderweise spricht sich weder Österreich noch die Schweiz über die behandlung von ng aus.

[12] eben deswegen ist es nicht 'inconsequent', sing-en, aber sin-ken abzusetzen.

als ganz unzweifelhafter anlaut der zweiten silbe auftritt, und dasz wach + sen doch etwas ganz anderes sei als wachsen, wäre ihm (vorausgesetzt dasz wachsen schriftdeutsch, nicht dialectisch wie waxen gesprochen wird) unverständlich.

Noch möge hier ein punkt berührt werden, welchen D. übergangen hat. für den apostroph hatte W. im j. 1861 regeln aufgestellt, welche ihn für härtere, durch beispiele näher bezeichnete fälle vorschrieben, im übrigen eine gewisse freiheit lieszen und nicht dem geringsten anstand begegneten. jetzt aber sind B. und Pr. mit vorschriften aufgetreten, deren strenge durchführung in den schulbüchern — und diese musz streng sein — namentlich in den älteren liedern fürs auge geradezu unangenehm und störend wirkt. um der not wenigstens einigermaszen abzuhelfen, hat W. den apostroph bei den imperativen für überflüssig erklärt. aber damit ist noch nicht genug geschehen. Ich würde vorschlagen, etwa folgende bestimmung an die spitze zu stellen:

'Der apostroph wird gesetzt, wo in liedern oder der volkssprache ein e oder i auf harte weise ausgefallen ist, z. b. zittr' ich, grosz' macht, all' sünd, ird'sche grösze, heil'ger geist, b'hüt uns, 's ist wahr. — Beim wegfall eines e am ende eines worts[13] ist in leichtern fällen eine gewisse freiheit im setzen oder weglassen des apostrophs gestattet: treu und glauben, freud und leid, ruh und friede, ich sag es neben treu', ich sag' es usw.'

Hiermit ist auch der strengeren richtung volle rechnung getragen. die übrigen bestimmungen werden, namentlich wenn die wohlbegründete ausnahme der imperative anerkannt wird, keiner schwierigkeit begegnen.

Während die einzelnen schulverwaltungen bei ihrem selbständigen vorgehen darauf hielten, in allen wesentlichen, die regeln selbst betreffenden dingen sich möglichst aneinander anzuschlieszen, gestatteten sie sich in der schreibung einzelner wörter, zum teil auf grund verschiedener aussprache, eine etwas freiere bewegung. sehr selten jedoch verwirft ein regelbuch geradezu das, was ein anderes gebietet; meistens handelt es sich darum, dasz entweder zwei formen als gleichberechtigt anerkannt oder die eine der andern vorangestellt wird, wobei die entscheidung manchmal von erwägungen sehr feiner oder auch sehr untergeordneter art abhängt und häufig als gleichgültig bezeichnet werden kann. dasz unter solchen umständen eine vereinigung bei auch nur einigem guten willen und vernünftigem maszhalten in vertretung der eignen ansicht sehr leicht herbeizuführen ist, liegt am tage, und der verf. hat es im einzelnen meist sehr einleuchtend nachgewiesen; ich kann mich daher auch hier auf einige

---

[13] ich könnte mich noch dazu verstehen zu sagen: eines hauptworts, denn es ist ganz besonders das hauptwort, bei welchem sich die massenhafte anwendung des apostrophs so unangenehm fühlbar macht.

bemerkungen beschränken, welche ich bei künftigen verhandlungen zur sprache gebracht sehen möchte.

Fürs erste sollten doppelschreibungen gründlich beseitigt werden; sie waren den landesorthographien durch rücksichten der bescheidenheit auferlegt, stehen aber einer künftigen reichsorthographie übel an. auch der verf. gibt sich in seinem eifer für das zustandekommen des einheitswerkes mit diesem beschwichtigungs- und vergleichsmittel öfter als mir nötig scheint zufrieden. sind zwei schreibungen nach allgemeinem anerkenntnis gleich gut begründet, so dasz die wahl zwischen ihnen so zu sagen dem lose überlassen werden könnte, wie z. b. bei hilfe und hülfe (wenn man nämlich hier der niederdeutschen form gleiches recht mit der hochdeutschen zuerkennt), so ist es ja offenbar gleichgültig, für welche von beiden, wofern es nur eine ist, man sich entscheidet. sind aber die gründe für die eine überwiegend, und darf man mit recht voraussetzen, dasz besonnene männer sich dieser einsicht nicht eigensinnig verschlieszen, warum sollte man sich alsdann nicht auf die eine bessere vereinigen? dies ist z. b. bei gültig und giltig (s. 23) der fall, ebenso und wohl noch mehr bei widerschein, widerhall, für welche schreibung schon die erwägung maszgebend sein sollte, dasz ein wider-(= gegen)hall jedenfalls auch ein wiederhall, aber ein wiederhall d. h. ein wiederholter hall damit noch nicht auch ein gegenhall ist, mit andern worten, dasz die schreibung wiederhall gerade das charakteristische bei der sache, die zurückwerfung des halls, ganz unberücksichtigt läszt. freilich liegt die frage der besseren begründung nicht immer so einfach, und ich kann nicht umhin in dieser beziehung einige von D. wie mir scheint zu wenig gewürdigte württ. abweichungen zu rechtfertigen. so hat W. mit der schreibung das erstemal eine folgerichtige und ausnahmslose schreibung der mit dem zählenden mal gebildeten ausdrücke herbeigeführt; denn wer das erste Mal schreibt, darf nicht, wie es doch geschieht, zugleich zum erstenmal schreiben, da in dem einen wie in dem andern fall gleichmäszig stattfindet, was D. (s. 47) geltend macht, dasz 'der artikel dem worte Mal substantivische function zuweise'. wenn nur irgend jemand im stande wäre, für dieses 'substantiv' auch einen wirklichen, faszbaren substantivischen sinn nachzuweisen! offenbar ist jetzt mal nichts anderes als das multiplicationszeichen für die cardinalzahlen einmal usw.; soll es nun mit den adjectivischen ordnungszahlen (der erste usw.) adverbien bilden, so kann das (wie bei den superlativen adverbien am besten u. a.) nur wieder in verbindung mit dem artikel geschehen, ohne dasz deswegen eine spur substantivischer bedeutung zurückbliebe. auch Weigand nennt diese substantivische schreibung altfränkisch, und ich kann die rückkehr zu ihr nur als einen entschiedenen rückschritt ansehen. — Gescheid hat W. früher, wie jetzt Bayern, als einzige form aufgeführt. ohne zweifel schreiben noch neun zehntel der Deutschen gescheidt, sollen also in zukunft auf d oder t verzichten.

was behalten sie nun am besten? die aussprache, sagt D. (s. 17), entscheide für t, aber ich habe noch nie einen Deutschen gefunden, der d in scheiden, woher gescheid stammt, anders als in meiden oder in gescheiden anders als in geschieden gesprochen hätte. kann man sich somit auf die aussprache nicht berufen, so hat die abstammung zu entscheiden, welche überdies für die bedeutung des worts von wert ist, indem sie an dem gescheiden die gesunde unterscheidungsgabe betont. — Jahrzehnd hat sich aus dem auch jetzt noch nicht verschollenen einfachsten, den bildungen jahrhundert, jahrtausend vollkommen entsprechenden jahrzehn ebenso sprachrichtig entwickelt wie jemand aus jeman, gegend aus gegen, tugend aus taugen, dutzend aus douzaine u. a. m. gleichwohl würde ich zu seiner verteidigung keinen finger rühren, wenn es sich um ein gleichgültiges t oder d handelte. allein zehent ist jetzt die allgemeine und ausschlieszliche form der ordinalzahl und in jahrzehnd steckt die cardinalzahl. es liegt mir aus dem j. 1861 von prof. Keller, dem verdienten verfasser des deutschen antibarbarus, ein brief vor, worin er unter anderm sich abquält, der ihm auffallenderweise allein bekannten schreibung jahrzehnt aus der ordinalzahl heraus einen erträglichen sinn abzugewinnen. nun frage ich: ist die schreibung zum irreleiten da? oder sollen wir auf gedankenlose leser rechnen, die fünf gerade sein lassen? noch ist jahrzehnd nicht veraltet, und erst kürzlich habe ich es in einer abhandlung der Berliner academie d. w. neuester zeit gefunden. hält man freilich die schule zu der irreleitenden form an, so verfällt die bessere dem aussterben; die frage ist nur, ob das wohlgethan und zu verantworten ist.

Doppelschreibungen sollten nur für die notfälle aufgespart bleiben, welche durch die verschiedenheit der aussprache entstehen, z. b. bei ambosze, spassen, oder bei fremdwörtern wie komplet, lazaret, wo der Süddeutsche langen vocal, oder bei galosche, gamasche, wo er weichen consonanten spricht, oder bei komite, wo er die erste silbe betont und daher mit der schreibung komitee nichts anzufangen weisz. aber selbst hier müszte — was man doch auch nicht gerne thun wird — überall als grund der doppelschreibung ausdrücklich die verschiedenheit der nord- und süddeutschen aussprache angegeben werden; andernfalls verwirrt man den schüler, der nur eine aussprache kennt und die ihr widersprechende schreibung nicht begreift. und so dürfte es am ende das geratenste sein, wenn in sachen der aussprache — sofern nicht in bedeutenderen und tiefer greifenden fällen ein teil dem andern nachgibt, wie dies Württemberg bereits in vollem masze gethan hat — jeder seinen eignen weg geht[14]; handelt es sich doch nur um auszerordentlich

[14] was hätte es z. b. für einen sinn, wenn W. die nebenschreibung funfzehn, funfzig aufnehmen wollte, da ihm diese aussprache völlig fremd ist und die grundzahl fünf selbst in keinem dialect die nebenform funf hat?

wenige, meist fremde wörter, welche in dem groszen ganzen des einigungswerkes schlechthin verschwinden; die einheit würde ja auch schon durch gestattung einer doppelschreibung gewissermaszen verletzt.

Ein weiteres anliegen sind mir die fremdwörter, welchen gegenüber, wie mir scheint, das richtige masz bisher nicht eingehalten worden ist. unleugbar hat man durch die aufnahme so vieler entbehrlicher in die amtlichen verzeichnisse dem fremdwörterunwesen einen gewissen vorschub geleistet, den schein einer gesetzlichen berechtigung gegeben. welch einfaches mittel wäre es, über schwierigkeiten der schreibung hinwegzukommen, wenn solchen wörtern überhaupt der laufpasz gegeben würde! was für ein recht auf duldung hat z. b. das vorhin schon aus anlasz der doppelschreibungen erwähnte complet, das durchaus und überall durch vollständig oder vollzählig ersetzt werden kann? ebenso comite mit seiner drei-, ja vierfachen schreibung? nach meiner beobachtung hat übrigens nicht, wie D. meint, komitee sondern das einfachere und auch zu der franz. aussprache stimmende komite gröszere verbreitung gefunden. möge, wem 'ausschusz' nicht vornehm genug klingt, sein komite schreiben wie er will oder wie er es in einem fremdwörterbuch findet, französisch oder halbfranzösisch, deutsch oder halbdeutsch: wir sind nicht dazu da, uns für ihn den kopf zu zerbrechen. ich nenne hier noch das wort repressalien, das W. nach dem vorgange aller andern (aber in doppelschreibung) aufgenommen hat, ein wort, das vollständig durch vergeltung oder vergeltungsmaszregeln ersetzt wird, das überdies in der volksschule und in der masse des volks gar nicht vorkommt, demnach der gelehrtensprache im weiteren sinne angehört, bei dessen schreibung also, wenn das wort nun doch einmal aufgenommen werden soll, wir vollkommen freie hand für die wahl des richtigen haben. warum wählen wir also geflissentlich die unrichtige form, die dem lateinschüler eine fehlerhafte ableitung aufnötigt und den realschüler in einen ihm unbegreiflichen widerspruch mit seinem französisch bringt? die aussprache wird sich alsbald der schreibung angepasst haben.

Hatte ich bisher hauptsächlich punkte zu berühren, welche einer verteidigung gegen den verf. zu bedürfen schienen, so kann ich zum schlusse nur meine vollste zustimmung zu dem erklären, was er über den ersatz des c durch z und die verbindung cc sagt. in betreff des ersteren konnte freilich der einzelne, namentlich kleinere staat es nicht wagen durchzugreifen [15], aber Gesamtdeutschland sollte, nach-

---

[15] D. hebt (s. 31) bei W. vize (vice) und cigarre (zig.) als die einzigen noch einheitlich zu gestaltenden wörter hervor. aus der zweiten ausgabe des würt. buches hätte er sehen können, dasz vice bereits gefallen ist; cigarre wird nachfolgen, wenn feststeht, dasz der gebildete zig. (nicht sig.) spricht. — Was k für c betrifft, so sei hier noch bemerkt, dasz die frage (s. 51), ob W. adjectiva oder adjektiva schreibe, sich nach analogie der vorschrift erledigt, wonach z. b. kommandeur wegen kommandieren zu schreiben ist.

dem k für c in sein recht eingesetzt worden ist, nicht mehr zögern, die wohlthätige maszregel auch auf z für c auszudehnen. dasz cc überall beizubehalten ein miszgriff war, wird sich nicht mehr verkennen lassen. einen gewichtigen grund für seine beseitigung hat D. nicht einmal angeführt, nämlich dasz sich cc in der deutschen schreibschrift gar nicht von n unterscheiden läszt, z. b. accord nicht von anord, accise nicht von anise. auch auszerhalb der verdopplung gibt dieses c oft üble schriftbilder; man versuche z. b. nur cocon, Francisco, emancipieren u. a. zu schreiben.

Hiermit könnte ich von dem verf. scheiden in der auch von ihm ausgesprochenen überzeugung, dasz, was als notwendig und heilsam erkannt worden ist, sich auch vollziehen wird. aber der hauptschaden unserer rechtschreibung liegt nicht in den verschiedenheiten, mit welchen es der verf. zu thun hatte, sondern in demjenigen, was allen unsern regelbüchern mehr oder weniger gemeinsam ist, und ich würde glauben mein werk nur halb gethan zu haben, wenn ich nicht auch noch auf diese wunde den finger legte, ich meine die lehre von den groszen und kleinen anfangsbuchstaben, welche consequent und ohne willkür durchzuführen geradezu eine sache der unmöglichkeit ist.[16] die beschränkung der groszen anfangsbuchstaben ist eine entschiedene forderung der zeit; will man ihr aber gerecht werden, so gerät man auf eine schiefe ebene, auf welcher kein halt und keine feste grenze mehr ist. diese leidigen anfangsbuchstaben haben in ihrem teile die not noch gröszer gemacht als sie vorher war. man musz mit der durchführung der neuen regeln in den schulbüchern zu thun gehabt haben, um es ganz zu verstehn, welche verlegenheiten sie bereiten, wie hunderte von einzelfällen sich keiner vorschrift recht unterordnen wollen, ja wie selbst so einfach und unschuldig aussehende bestimmungen wie die über das groszschreiben der zur bildung von namen und titeln dienenden adjective z. b. in den geographischen abschnitten nicht strenge und gleichmäszig durchführbar sind. man wende nicht ein, dasz es sich ja meistens nur um kleinigkeiten handle. auf orthographischem gebiete gibt es keine kleinigkeiten, jedenfalls nicht für die volksschule, welche als grundstock des volks in erster linie in betracht kommt; sie nimmt alles, was ihr als gesetz entgegentritt, gleich ernst und wichtig und musz es so nehmen, für sie sind auch alle unsere feinen unterscheidungen, selbst wenn sie richtig sein sollten (z. b. ein groszes Ganzes, im groszen ganzen, ins reine bringen, ins Reine schreiben), unverständlich, geschweige denn, wenn sie einer begründung ermangeln (z. b. ins Reine schreiben, im trüben fischen). der notstand ist schulmännern wie schulbehörden bekannt, und bedarf keiner weiteren belege.

---

[16] es hängt damit noch anderes zusammen, namentlich das getrennt- oder zusammenschreiben mancher wörter in engeren verbindungen wie zulieb, vonnöten, nötigenfalls neben schlimmsten Falls,

Aber wie ist zu helfen? nur durch eine gründliche kur, und ich scheue mich nicht das grosze wort gelassen auszusprechen: durch rückkehr zu unserer alten lateinschrift und in verbindung damit zum kleinschreiben der hauptwörter.

Die frage ist nicht neu, ist seit jahren nach allen seiten hin[17] erörtert und im j. 1873 auch im kgl. preusz. cultusministerium erwogen worden, wobei geheimrat Wiese lateinschrift und minuskel entschieden befürwortet hat, ohne dasz mir jedoch bekannt geworden oder noch erinnerlich wäre, welche folge diesen verhandlungen gegeben worden ist; der deutsche orthographische reformverein macht die durchführung der beiden punkte sogar zu seiner hauptaufgabe, und diese frage wird — davon darf man überzeugt sein — von der tagesordnung nicht mehr verschwinden. selbstverständlich ist die sache von langer hand, und ihre wirkungen, wenn sie ins werk gesetzt wird, werden sich vielleicht erst nach einem jahrhundert ganz fühlbar machen, aber das darf nicht hindern diejenigen schritte zu thun, welche die frage, ob ans werk gegangen werden soll, der entscheidung entgegenzuführen geeignet sind. diese dürften darin bestehen, dasz, da von reichswegen zur zeit schwerlich ein einschreiten zu erwarten ist, die einzelnen regierungen in gemeinsamem vorgehen alle lehrkreise, von der hochschule bis zur volksschule, zu eingehenden beratungen und berichten über die beiden fragen auffordern, ob die rückkehr zur lateinschrift und zum kleinschreiben der hauptwörter wünschenswert, und bejahendenfalls, ob und auf welche weise dieselbe allmählich und ohne erschütterung durchführbar erscheine. ebenso müzste den so nahe bei der sache beteiligten buchhändler- und buchdruckervereinen anlasz zum geltendmachen ihrer anschauungen und wünsche gegeben und zugleich auch Österreich und die Schweiz zu gleichem vorgehen in dieser groszen angelegenheit eingeladen werden. da nun unzweifelhaft auch eine grosze zahl der gebildeten überhaupt und die gesamte presse zu der frage stellung nehmen würde, so wäre man sicher, auf diesem wege die stimme der deutschen gesamtnation zu vernehmen. und nun bedenke man, von welch ungemeinem werte eine solche gründliche untersuchung schon in dem falle wäre, wenn infolge derselben die änderung des bestehenden entweder für nicht wünschenswert oder für nicht (oder nur unter den grözsten schwierigkeiten) durchführbar erklärt werden müszte! einer auszerdem nie ruhenden agitation wäre damit für immer ein ende gemacht. entscheidet sich aber die öffentliche stimme

---

Trotz bieten neben trotzbieten, Wunder nehmen neben wundernehmen. dieses gebiet ist ein besonderer tummelplatz der willkür.

[17] nach einer mir unmittelbar vor absendung des mscpts zugekommenen notiz aus dr. Reclams zeitschrift 'gesundheit' erfordert das deutsche abc 107 tempi gegenüber von 68 des lateinischen, und wenn man noch weiter in betracht zieht, dasz diejenigen buchstaben, welche die grözsten zeitunterschiede zwischen zickzack und rund ergeben, gerade die am meisten gebrauchten sind, so läszt sich bestimmt behaupten, dasz den deutschen augen dreimal mehr zugemutet wird, als denen der lat. rasse.

in bejahendem sinne, wer könnte alsdann noch bedenken tragen mit hand anzulegen an ein werk, durch welches der nation eine von ihr selbst begehrte wohlthat zu teil werden soll?

Ich gebe der lateinschrift als der internationalen, welche im laufe der zeit die schule von dem alphabet der currentschrift entlasten wird, den vorzug; aber der orthographische zweck, die beseitigung der majuskel, kann auch ohne sie erreicht werden. in zweiter linie müszte also die frage gestellt werden, ob auch bei unserer currentschrift die abschaffung der groszen anfangsbuchstaben der hauptwörter wünschenswert und durchführbar erscheine.

Sollte keiner dieser beiden wege eingeschlagen werden, auf welchen allein ich volles heil für unsere orthographie sehe, so habe ich nur noch einen dritten vorschlag zu machen: man schreibe nur die eigentlichen und wirklichen substantive, und auch diese nur so weit sie in voller substantivbedeutung und -construction auftreten[18], mit groszen anfangsbuchstaben, alle andern wortarten, auch wenn sie mit oder ohne artikel hauptwörtlich gebraucht sind, mit kleinen. selbst an Friedrich der grosze würde ich mich nicht stoszen; da übrigens die eigennamen ja doch ihre groszen buchstaben behalten, so kann das dem namen nachgesetzte beiwort füglich als teil des namens wie dieser selbst behandelt werden. dagegen könnte den andern titel und namen bildenden adjectiven, weil hier eine grenze sehr schwer zu ziehen ist, ihr vorrecht nicht belassen werden; kein mensch wird, auch bei kleinen anfangsbuchstaben, im zweifel sein, was er unter dem neuen Testament, den vereinigten Staaten von Nordamerika, dem schwarzen Meer, dem deutschen Reich, dem deutschen Kaiser zu verstehen hat, und für ganz besondere fälle, wie etwa die allgemeine Zeitung, bieten sich einem bedenklichen schreiber gänsefüsze als auskunftsmittel dar. ja selbst die vielen infinitive, welche oft zugleich die stelle des fehlenden substantivs vertreten, dürfen, wenn der unsicherheit und willkür nicht aufs neue ein weites thor geöffnet werden soll, von der regel nicht ausgenommen werden, so gerne man auch zusammenstellungen wie mit Furcht und zittern vermieden sehen möchte. eine ausnahme freilich, glücklicherweise eine sehr unbedeutende, wird uns durch die natur (oder unnatur) der sache aufgenötigt: die fürwörter im höflichkeitsstile der anrede müssen wie bisher ihre verkehrte bedeutung durch grosze anfangsbuchstaben anzeigen; die sonstigen conventionellen schreibungen dagegen, wie das Hohe Ministerium, die Königliche Regierung u. a. sind doch wohl nicht

---

[18] also nicht die schon allgemein klein geschriebenen falls, anfangs, rings, teils, standhalten u. a. über das getrennt- oder zusammenschreiben von wörtern wie zugut, zulieb, wundernehmen u. a. würde durch ein alle diese (verhältnismäszig doch wenige) wörter umfassendes übereinkommen leicht entschieden werden können. die sache ist übrigens nicht so wichtig und auch anderwärts nicht streng einheitlich geregelt, vgl. z. b. εἰϲ αὖθιϲ und εἰϲαῦθιϲ, παρ’ ἄλληλα und παράλληλα.

sache einer deutschen rechtschreiblehre, sondern einer willkürlichen courtoisie, über welche der einzelne je nach bedarf sich anderwärts belehrung holen mag.

Mag nun über das schicksal dieser prinzipiellen vorschläge an entscheidender stelle so oder anders beschlossen werden, in keinem falle sollte die ordnung unserer nächsten häuslichen angelegenheit, wenn ich den von Duden angeregten ausgleich in betreff der streitigen punkte so nennen darf, darob verschoben werden. denn sie ist nicht zu umgehen und kann bei genauer begrenzung des stoffs leicht und einfach auf dem wege schriftlicher verhandlung so weit bereinigt werden, dasz zu der endgültigen beschluszfassung für die vertreter der schulverwaltungen ohne zweifel ein persönliches zusammentreten weniger stunden genügen würde. eines ist gewisz: der mann, der die wichtige angelegenheit kräftig in die hand nimmt und in die richtige bahn leitet, wird sich um die deutsche nation verdient gemacht haben.

Stuttgart. H. Kraz.

3.

Karl Meissner, kurzgefaszte lateinische schulgrammatik. Leipzig, B. G. Teubner. 1886. IV u. 277 s.

Also wieder eine 'kurzgefaszte', noch dazu aus demselben verlage wie die jüngst erschienene von Karl Stegmann hervorgegangen! ist das nicht ein zeichen der zeit? geht das so weiter in der production in diesem artikel, so werden wir bald rufen können: 'wohin, o welt, mit deinem thatendrange!?' und in der that scheint die schaffenslust in der lehrerwelt, soweit sie sich auf die 'kurzgefaszten' geworfen hat, noch lange nicht erlahmen zu wollen: immer neue lat. schulgrammatiken, alle unter dem schiboleth '31 märz 1882', schieszen wie pilze aus dem boden, den man doch wahrlich nicht den jungfräulichen nennen kann. wir werden nächstens überproduction haben.

Nun, zunächst beweist mir die rege und an sich ja recht erfreuliche thätigkeit auf diesem gebiete nur, dasz ein wirkliches bedürfnis nach kurzgefaszten schulgrammatiken lebhaft empfunden wird. diese lehrmittel sind zeitgemäsz wie wenig andere; ob freilich die zeitumstände, die sie veranlaszt haben, gesunde und für unsere höheren schulen heilsame sind, ist eine andere frage. Vollbrecht (in dieser zeitschr. 1886 s. 102) hat es mir gewaltig verargt, dasz ich der Holzweissigschen grammatik, die in gewissem betracht für die jetzige richtung typisch ist, die anerkennung zugesprochen habe (jahrb. 1885 s. 333), dasz ihr verf. 'den geist der jetztzeit verstanden und sich in seinen dienst (nicht: ihn in s. d., wie Vollbr. ungenau citiert) gestellt' habe. ist das etwa nicht so? was diesen 'geist der jetztzeit' anlangt, so mag es mir gestattet sein,

auf folgende äuszerung H. F. Müllers (ZGW. 1886 s. 207) zu verweisen: 'aber wer sich in der pädagogischen welt umsieht, wird doch finden, dasz das streben mehr und mehr darauf ausgeht, die griechischen und lateinischen grammatiken, überhaupt die lehrbücher von den erschwerenden details zu befreien und nur das notwendigste vom lehr- und lernstoff zu bieten.' das hatte Holzw. gethan, und das hatte ich an seiner arbeit hervorzuheben. aber Vollbr. eifert überhaupt gegen diese zeitströmung und spricht ihr, wie mir scheint, die innere berechtigung ab. das ist etwas ganz anderes, worüber sich kaum streiten läszt. ob er schlieszlich recht behält, dasz solche kurzen grammatiken keine zukunft haben, oder ich, der ich dies bejahen zu müssen glaube, das kann eben erst die folgezeit lehren. qui vivra, verra! vorläufig scheinen die aspecten für mich nicht gerade ungünstig zu stehen.* in dem punkte habe ich mich allerdings zum teil geirrt, dasz mit Holzweissig 'die neuere bewegung auf dem gebiete der lateinischen schulgrammatik an einem vorläufigen ruhepunkte angelangt' sei, denn äuszerlich angesehen ist von ruhe auf diesem gebiete nichts zu merken, innerlich aber ist der ruhepunkt mit der festhaltung des princips von der beschränkung des lernstoffes in der that gegeben. dasz Holzweissigs leistung im einzelnen wohl verbesserungsfähig und -bedürftig ist, hatte ich übrigens, meine ich, so bestimmt wie möglich ausgesprochen, und die verbesserungen, die in den später veröffentlichten schwesterarbeiten vorliegen, erkenne ich natürlich freudig an. so auch bei der grammatik, die im folgenden kurz besprochen werden soll.

An der stirn der Meissnerschen grammatik leuchtet uns das alte, wahre motto aus Comenius entgegen: praecedant exempla, sequantur praecepta. man musz es M. lassen, dasz er sich ernstlich bemüht hat, dieser pädagogischen regel in seiner grammatik gerecht zu werden. das paradigma und das beispiel haben vor der abgezogenen regel durchaus den vorrang, ja dieselbe, wo es nur dem verf. rätlich schien, gänzlich verdrängt. manchen alten bekannten — mit und ohne rhythmus und reim — suchen wir hier vergeblich, manche feindurchdachte begriffsbestimmung, manche subtile division und partition ist unbarmherzig verschmäht. man atmet auf, wenn man sieht, wie vereinfacht und harmlos gewisse regeln bei M. auftreten, die man z. b. bei Ellendt-Seyffert nicht ohne einiges gruseln betrachtete, vgl. M. § 222 f. gegen E.-S. § 246, der noch nicht einmal vollständig ist und weniger beispiele bietet. kurz, ich zweifle keinen augenblick, dasz M.s praktischer blick den richtigen weg herausgefunden hat, der durch belebung und gröszere

* Meissner z. b. hat von den dingen, deren fehlen Vollbr. an Holzw. rügt, fast die hälfte ebenfalls nicht, obwohl er sie doch kürzer und bequemer hätte bringen können. übrigens stehe ich in einem wichtigen punkte auf Vollbr.s seite, indem auch ich die gänzliche ignorierung des Livius in den schulgrammatiken für falsch halte (vgl. jahrb. 1886 hft. 10 'zur Liviuslectüre').

anschaulichkeit den grammatischen unterricht genieszbarer und fruchtbarer macht, als der bisher meist beliebte. in der zusammenstellung der 'Cäsarsätze' habe ich bezeugt, dasz ich auf demselben wege wandle und diejenigen nicht verstehe, welche es nicht einmal für nötig halten, jede regel durch einen mustersatz zu vergegenwärtigen.

Wendet sich sonach M. mehr an das auffassungsvermögen der schüler als an ihr gedächtnis, so glaube ich, läszt sich in der ausführung noch mancherlei nachbessern. einerseits hat verf. wohl an die denkkraft der quartaner und tertianer zu grosze anforderungen gestellt, und bei aller anerkennung seines standpunktes vermag ich ihm nicht überallhin zu folgen. vor der hand erscheint es mir zweifelhaft, ob knaben in diesem alter, wie sie nun einmal sind, im stande sind einen auch kürzern abschnitt der gramm., selbst wenn er in der classe tüchtig besprochen und ins bewustsein gehoben ist, aus den bei M. gegebenen sätzen und vocabeln und sonstigen andeutungen zu hause mit der nötigen klarheit zu erfassen und die doch allemal nötige synthese bzw. induction zur regel hin selbständig vorzunehmen. ist aber dieser zweifel begründet — und eine probe u. a. mit dem gen. pretii (§ 184) in unt.-III bestärkte mich in demselben — dann bleibt das verfahren praktisch oft ebenso undurchführbar, wie es theoretisch unanfechtbar ist. aber prof. Meissner ist — wie ich als sein einstiger schüler mich dessen noch gut entsinne und später durch seine schriften es bestens bestätigt gefunden habe — sowohl ein zu gewiegter praktiker als ein zu tüchtiger Lateiner, um nicht selbst schon auf diese klippe für seinen grundsatz aufmerksam geworden und ihr meistens vorsichtig ausgewichen zu sein (s. vorwort anf.). so kommt es, dasz er doch öfter, als man nach seinem standpunkte erwarten sollte, eine zurechtweisende oder zusammenfassende regel gibt, und zwar bisweilen selbst an solchen stellen, wo man sie füglich entbehren könnte (z. b. bei domus). man kann eben über die zweckmäszigkeit in diesem punkte verschiedener ansicht sein, und gerade hier ist ein schwanken zwischen mehr oder weniger regelwerk recht verzeihlich. gibt aber M. nun eine regel, so gebührt dieser doch folgerichtig erst der zweite platz im §, die exempla haben voranzugehen, wenn man nicht das princip geradezu auf den kopf stellen will. M. hat daran bisweilen keinen anstosz genommen und die regel an den anfang gesetzt. damit ist der inductive weg aber verlassen.

Mit der versicherung des verf., seine gramm. enthalte 'somit weder regeln noch anmerkungen', darf man es nach dem obigen also nicht allzu genau nehmen. wäre es der fall, so könnte sie zwar in der hand des lehrers bei durchnahmen und zumal wiederholungen mancherlei gutes stiften, aber unter den schülern könnten sie doch nur gereiftere benutzen. so, wie sie jetzt vorliegt, kann sich am ende auch ein besserer tertianer mit erfolg ihrer bedienen; weiteres wage ich aber nicht zu hoffen. selbstverständlich

gilt das nur von der syntax; formenlehre und stilistik trifft dieser vorwurf nicht. was ferner das fehlen der anmerkungen betrifft, so vermissen wir in dieser neuen grammatik doch eigentlich nur den namen 'anmerkung', der inhalt derselben aber findet sich, durch kleineren druck, notabenen usw. äuszerlich kenntlich gemacht, meist ebenso vor wie anderswo. darin kann ich also eine wesentliche neuerung bzw. verbesserung nicht entdecken. wie sollte das auch anders möglich sein! stets wird es haupt- und nebensachen geben, werden einschränkungen und winke nötig sein, nur nach anzahl oder form hier und da verschieden.

In der formenlehre scheint M. Harre ziemlich stark benutzt zu haben, wie die vorrede es auch stark vermuten läszt. von ihm hätte er meines erachtens noch manches annehmen können, ohne seiner selbständigkeit viel zu vergeben, denn so wie college Harre kann nicht jeder den stoff beherschen und hat es auch um so weniger nötig, als er sich auf die peinliche sorgfalt dieses forschers verlassen darf. Harres formenlehre, die ich in ZGW. XL 5 mit vergnügen besprochen habe, hat vor der M.schen entschiedene vorzüge. einmal ist sie vielfach knapper gefaszt, sowohl in bezug auf den stoff als seine darbietung, dann aber gewährt Harre auch mehr praktische hilfen. mit den allgemeinen geschlechtsregeln, mit der domus-regel und mit manchen andern (s. z. b. s. 13. 21) hätte M. getrost aufräumen, andern leicht zu gefälligerer form verhelfen können; man vgl. u. a. diejenige über die auf is (s. 16), die geradezu unrhythmisch und obendrein unnötig breit ist (vgl. auch s. 123. 221). immer aber müste, getreu dem inductiven grundsatze, die regel den schlusz des § bilden. — Die trennung der vocalischen und consonantischen 3n decl. ist mit löblicher schärfe durchgeführt; allerdings gibt es nun noch eine lange reihe ausnahmen (s. 12 u. 13), die sich indes etwas vereinfachen lieszen; entbehrlich sind u. a. caelebs, deses, sospes; celer weist Harre wenigstens der i-decl. ganz zu. trotzdem halte ich diese strenge scheidung für nützlich, denn die unregelmäszigkeiten der consonantischen 3n decl. bzw. vocalischen bestehen eben nur in übergängen von der einen zur andern. — Dem entsprechend wäre es zweckmäszig gewesen, die verba der 3n conj. auf io besonders zu geben, wie Harre es gethan. die anordnung der unregelmäszigen zeitwörter ist sonst fast genau dieselbe wie bei Harre (und Stegmann), nemlich nach der perfectbildung (stammwüchsiges und zusammengesetztes perfectum, wie bei Stegmann). diese anordnung hat vor der bei Ellendt-Seyffert so entschiedene vorzüge, dasz sie allgemeine beachtung verdient. die inchoativa vertrügen einige kürzungen (condolesco, offervesco, occallesco, resipisco). die präp. inseparve- fehlt. — Die wortbildungslehre ist vollständig und recht zweckmäszig gedruckt. — Die schreibung existere, exul usw. ist namentlich für ein schulbuch weniger gut als exsistere, die sich übrigens bei M. auch findet.

Die syntax ist, wenn man sich mit dem princip abgefunden

hat, höchst anerkennenswert, insbesondere was kürze, übersichtlichkeit und wahl der beispiele anlangt. letztere sind zum grösten teile aus Cicero entnommen, der rest fast nur aus Caesar. von mängeln in der fassung der regeln — der punkt, wo sonst die kritik am meisten auszusetzen findet — ist ja hier nichts zu sagen; M. bietet eben keine. im einzelnen möchte ich dem hrn. prof. folgendes zur prüfung vorlegen: iuvat § 156 ist wohl entbehrlich; das beispiel s. 119 mit auxilium oratum empfiehlt sich wegen § 338 nicht; § 163 ist die bezeichnung 'accusativ der beziehung' nicht recht klar. was dem deutschen entspricht, bedarf (z. b. § 164) nicht besonderer erwähnung. misdeutung veranlassen könnte vielleicht die kürze in 'medeor (sanavi, sanatum)' und 'invideo (invidi, obtrectatum oder invidiae sum) tibi' § 165. öfter ist der cursive druck zur hervorhebung der regel im beispiel unterlassen (z. b. 168). § 170 fehlt deligere beim finalen dativ. s. 131 fehlt im beispiel bene vor coepit, ebd. lies impudentiae (nicht imprud.). bei 183 ist der zusatz von lege auszer nomine wünschenswert. im ablativ, der trefflich disponiert ist, fiel auf: ac curis s. 140 (vgl. simulac conspexit s. 177): man vermeidet möglichst ac vor c zu setzen, wenigstens Livius. ebd. steht solatium für solacium. § 188 hat zusatz 1, ohne dasz ein zweiter folgte. der satz Dionysius ad mensam eximia forma pueros iussit consistere § 192 dürfte manchem inhaltlich anstöszig erscheinen. warum die so wichtigen regeln § 203 nicht gröszer gedruckt sind, leuchtet mir nicht ein. § 207 fehlt humi = auf den boden in der tabelle. — Weiterhin bilden §§ 217—19 ein ganzes: genauigkeit der zeitbestimmung im lat. a) in briefen, b) conj. impf. für deutsches plusqpf., c) plusqpf. für impf. s. 167 z. b. lies: tam facile (für tum). 232 steht die tautologie 'ut consecutivum in folgesätzen', ebenso 233 'ut finale in absichtssätzen'. wo wohl sonst? — 240 quin = quae non wird von andern grammatikern verneint, auch von M. nicht belegt. zu schreiben ist doch besser condicio, renuntiatum, wie oben solacium. lies ferner s. 172 in der mitte perturbarentur und s. 191 effugere nemo id potest. doch genug der kleinigkeiten, durch welche die vortrefflichkeit des ganzen nicht beeinträchtigt wird.

Bei der flüssigen grenze zwischen syntax und stilistik ist es nicht zu verwundern, dasz man über einordnung einiger §§ in erstere anderer meinung ist als der verf. dinge, wie das enthymem § 288, den ersatz des part. perf. act. § 325, wo übrigens der ersatz durch nebensätze vermiszt wird, wie ferner 326. 336 weist man gewöhnlich der stilistik zu. dasz M. seiner grammatik, wie Holzweissig, einen lichtvollen und im allgemeinen ausreichenden stilistischen anhang beigefügt hat, kann den wert des buches für den unterricht nur erhöhen. erwünscht wäre ein häufigerer hinweis in der syntax auf diesen teil, damit er dem schüler in seiner wichtigkeit näher tritt. auch einige ergänzungen kann er noch vertragen: § 340 fehlt die erwähnung der vertretung eines landes durch das volk; die viel-

deutigkeit von res, die geläufigsten metonymien, noch einige figuren, wie anaphora, ellipse, oxymoron, pleonasmus und zeugma, auch wohl den ersatz des part. präs. pass. behandelt vielleicht der verf. in seiner kurzen, klaren weise das nächstemal mit.

Den schlusz des buches bilden fünf anhänge (das wichtigste von der periode; prosodie und metrik des hexameters, pentameters und senars; römischer kalender; sesterzenrechnung; abkürzungen) und ein register zur syntax.

Alles in allem kann man nur wünschen, dasz der lateinische unterricht, wie er jetzt noch meistens erteilt wird, der einführung des buches nicht hinderlich sein möge. so lange man aber mit der inductiven methode in den unteren classen nicht gehörig ernst macht, wird, fürchte ich, die tüchtige leistung Meissners in den mittelclassen nicht im verdienten masze zur geltung kommen können.

NIENBURG A. W. FÜGNER.

4.

DIE BADISCHEN MITTELSCHULEN IN DEN JAHREN 1869—86. VON DR. GUSTAV EHRLICH. separatabdruck aus den 'Bad. landesboten'. Karlsruhe 1886.

Auch aus einem schlechten buche kann man immer etwas lernen! das gilt von der uns vorliegenden broschüre eines pseudonymen verfassers, von dem man nur zweifelhaft sein kann, ob er wirklich in den reihen der badischen gymnasiallehrer zu suchen sei. denn dasz das büchlein schlecht, stilistisch und inhaltlich herzlich schlecht ist, darüber ist ein zweifel nicht möglich. die wenigen stellen aber, an denen sachkenntnis und verständnis für das, was notthut, mehr aufblitzt, als eigentlich zu tage tritt, lassen sich inmitten des übrigen doch nur dann erklären, wenn der verfasser mehr weisz, als der nächste beste misgestimmte vater vom schulwesen zu wissen pflegt; und die misstimmung über die zahlreichen conferenzen — es sind ihrer 14, sage vierzehn im jahr! — und über 'die zeit, welche unter dem jetzigen system die lehrer während des schuljahres in denselben abzusitzen haben' — sie beträgt 19, sage neunzehn stunden! — weiter die klagen, dasz die gymnasiallehrer infolge der 'corrigiererei, schreiberei und conferenzlerei' auf den tag — horribile dictu! — '5 bis 6 stunden strenger arbeit' zu leisten haben, können nur dem herzen eines beteiligten entstammen und entströmen, dem wir freilich die note eines fleiszigen mannes trotz dieser seiner leistung auf dem gebiete freiwilliger schriftstellerei nicht werden zuerkennen wollen. abgesehen jedoch von solchen persönlichen querelen und den nicht einmal pikanten klatschgeschichtchen, die im badischen landesboten wohl mehr am platz gewesen sein mögen als in einer ernsthaft zu nehmenden pädagogischen broschüre, als welche sich nun dieser 'separatabdruck' aus

dem genannten blatte gibt, und abgesehen weiter von einigen recht ärmlichen nadelstichen gegen den hochverdienten leiter des badischen gymnasialwesens seit 1869 — abgesehen davon was ist der inhalt? eine kritik des seit 1869 in Baden geltenden, übrigens inzwischen mehrfach modificierten schulplans und der auf ihn sich gründenden praxis — aber in welch dürftiger und wenig gerechter ausführung! allerdings werden auch 'lichtseiten' anerkannt und als solche 'eine intensivere kenntnis der deutschen litteratur, eine stärkere betreibung der realien, eine systematischere pflege des körpers, eine humanere behandlung der schüler, ein vermehrter besuch der schule, eine allgemeinere verbreitung höherer bildung' genannt. das ist doch wirklich etwas, sollte man denken. aber was wollen diese lichtseiten, denen der verfasser eine ganze seite seines schriftchens widmet und die sich dazu noch im handumdrehen in ebenso viele schattenseiten zu verwandeln drohen, was wollen sie den eigentlichen 'schattenseiten' gegenüber besagen, um deren willen der überbürdete autor eine verlängerung seines normalarbeitstages auf sich genommen hat? es sind die folgenden: 'überfüllung, dann zwei specielle Karlsruher eigentümlichkeiten: die fünfstündige dauer des vormittägigen unterrichts und die unmittelbare aufeinanderfolge fünf schwerer unterrichtsgegenstände während desselben, ferner die grosze häusliche vorbereitung, die vielschreiberei und vielcorrigiererei, die hastige methode, das schwindelhafte ziel, die geringen ergebnisse, die ungeeigneten lehrbücher, die erwerbsucht der lehrer usw.' wahrlich viel auf einmal, aber wie die einzelausführung zeigt, viel halbrichtiges, misverstandenes, ungerechtes und nirgend etwas wirklich bewiesenes! man höre nur des verfassers klagen über den geschichtsunterricht: 'was erfährt unsere gymnasiale jugend', sagt er, 'von der geschichte der Araber, von der kunst und wissenschaft des chalifats zu Bagdad und zu Cordova, was von den Moslemins, der herschaft der Türken, was vom oströmischen, lateinischen und trapezuntischen kaiserreich, von Justinian, der bilderstürmerei, Constantinus Porphyrogenitus, was von Venedig, Genua, Pisa und Florenz, was von der Schweiz, was von Spanien und Portugal, von den Valois und Bourbonen, von den Plantagenets und Tudors, der magna charta bis Robert Peel, von den Wasa, von den Rurik und Romanow? was erfährt sie von griechisch-römischer, von italienischer, von französischer, von englischer litteratur und kunst?' welche vorstellung sich wohl die leser des badischen landesboten von den wahrhaft stupenden geschichtskenntnissen dieses correspondenten gemacht haben? und mit welch' bedauernder geringschätzung sie auf die klaffenden lücken in den geschichtlichen kenntnissen der badischen primaner herabgeblickt haben mögen? und so was will dann gymnasialreformer sein! doch wie gesagt auch aus dem schlechtesten buch kann man etwas lernen. so scheint mir in der that die klage über die verlegung der schulstunden auf die zeit von 8—1 uhr vormittags in einer verhältnismäszig kleinen stadt wie Karlsruhe nicht ganz unberechtigt zu sein; eine kürzlich in dieser frage er-

gangene entscheidung des oberpräsidiums der provinz Ostpreuszen, welche sich für die beibehaltung des nachmittagsunterrichts ausspricht, dürfte wohl das richtige getroffen haben. das ist also ein punkt, über den sich reden läszt; darüber aber eine broschüre zu schreiben und in malitiöser, auf den beifall der ursprünglichen leser dieser correspondenzartikel berechneter übertreibung das gymnasium zu Karlsruhe deshalb 'ein auf kosten des staates, der allgemeinheit unterhaltenes adelsgymnasium' zu nennen, heiszt mit kanonen auf sperlinge schieszen und verfällt darum mit fug und recht dem gerichte der lächerlichkeit. von allgemeinerem interesse ist dagegen die freilich nur gestreifte frage nach dem wert und der berechtigung der lateinischen sprechübungen: dasz die einführung derselben zu der sonstigen stellung des lateinischen in den badischen gymnasien nicht ganz stimmen will, ist zuzugeben; dieselben sind ein ballast, den das sonst so flott und frisch dahinsegelnde schifflein des badischen mittelschulwesens billig wieder über bord werfen dürfte, wie es ihn ja auch erst seit wenigen jahren und in ausgedehnterem masze doch wohl nur an ganz wenigen anstalten aufgenommen hat — selbst auf die gefahr hin, dasz dann unser essayist erst recht über 'gräcomanie' zu lamentieren anlasz bekäme. auf der andern seite trifft das, was er über privatstudien der primaner sagt, gerade das badische mittelschulwesen als solches nicht, dessen hauptsächlichster leiter wiederholt und ausdrücklich erklärt hat, dasz zu solchen der badische primaner keine zeit habe; wohl aber trifft es die sache selbst: jene sogenannten privatstudien der primaner sind entweder vermehrte hausaufgaben und dann weder freiwillige noch private, oder sie sind eine vorwegnahme wissenschaftlicher arbeiten, die auf die hochschule gehören, weil sie dort erst geleistet werden können. endlich ist es nie überflüszig, auf den krebsschaden des privatunterrichts seitens der lehrer hinzuweisen; wenn aber unser essayist meint, dasz das eine folge des badischen schulplans und der speciell badischen schulverhältnisse sei, so zeigt er damit höchstens, dasz er nie über die gelbroten grenzpfähle hinausgeblickt hat; denn daran ist niemand schuld als die sparsamkeit der staaten und städte und — die menschliche natur selbst. jenes wird freilich der vertreter eines normalarbeitstages mit weniger als 5 stunden nicht zugeben wollen, der — hierin gewis consequent — findet, dasz die lehrer nicht schlecht bezahlt seien; und für die verweisung auf die menschliche natur dürfte ihm ohnedies das notwendige minimum psychologischen verständnisses abgehen.

Wenn man nun aber dieses recht dürftige resultat der lärmenden broschüre übersieht, welche überdies oft den eindruck macht, als wüste ihr verfasser selbst nicht oder dürfte es doch nicht sagen, wohin er eigentlich die spitze seiner ausführungen richten wolle, (um das herauszufinden, müste man wohl die etwas complicierte tendenz des badischen landesboten genauer kennen), so gewinnt man den eindruck: wo von gegnerischer seite so wenig stichhaltiges,

so gar nichts anderes als das allerüblichste und landläufigste vorgebracht werden kann, so dasz immer wieder zufällig einzelnes und persönliches den mangel an sachlich begründetem verdecken soll, da musz es im groszen und ganzen doch recht gut bestellt sein; und so gestaltet sich diese broschüre mit ihren matten angriffen zu einer glänzenden rechtfertigung des systems, das seit dem jahre 1869 die badischen mittelschulen beherscht und von dem der referent aus mehrjähriger eigner anschauung allerdings ganz abweichende, nämlich die allergünstigsten eindrücke gewonnen hat. der träger jenes systems aber dürfte mit groszer befriedigung auf diesen neuesten angriff des herrn 'dr. Gustav Ehrlich' herabsehen: gerade ihm haben die stumpfen waffen dieses gegners für sein energisches und erfolgreiches wirken im badischen lande einen wenn gleich leichten, so doch entschiedenen sieg verschafft.

Straszburg i. E. Theobald Ziegler.

5.

CARL THEODOR GRAVENHORST.

Am 28 januar 1886 entschlief nach längerem leiden der oberschulrat a.d. C. Th. Gravenhorst zu Braunschweig, der durch seine auf fruchtbarmachung der classischen studien für das moderne publikum gerichteten schriftstellerischen leistungen auch über den engeren kreis der schulmänner und philologen hinaus bekannt geworden ist. als dankbarer freund des verstorbenen erfüllt verf. dieser zeilen gern die pflicht, von dessen nicht uninteressantem lebenslaufe, sowie seiner vielfach segensreichen und eigenartigen schulmännischen und litterarischen thätigkeit eine kurze skizze zu geben.

Geboren ist G. am 1 nov. 1810 zu Braunschweig als sohn des königl. westfälischen präfecturrates und spätern herzogl. braunschw. polizeidirectors G. er besuchte unter den directoren Heusinger, Scheffler u. Friedemann das unter- und obergymnasium seiner vaterstadt (die damaligen ratsschulen an S. Martini und S. Katharinen, welche unter Krüger in ein einheitliches gymnasium zusammengezogen und 1866 unter dem von G. vorgeschlagenen namen Martino-Catharineum ganz vom staate übernommen wurden), alsdann auch noch — wie damals in Braunschweig vielfach üblich war — die humanistische abteilung des jetzt zur technischen hochschule umgewandelten collegium Carolinum. darauf studierte er in Leipzig und Göttingen philologie und geschichte, dort gefördert, aber — wie es scheint und bei G.s früh hervortretender neigung für das ästhetische und den inhalt erklärlich ist — nicht sehr angezogen von Gottfried Hermann, hier besonders gefesselt von Grimm und Dahlmann, vor allem aber angeregt und beeinfluszt von Otfried Müller, bei dem er u. a. archäologie der kunst und einleitung in

die griechische tragödie hörte. in Göttingen war er mitglied einer societät, die durch die gemeinsame begeisterung für die classischen und sprachlichen studien zusammengehalten wurde und selbstverständlich auch intime freundschaften erzeugte. so war G. vor allem mit Richard Lepsius, dem später so berühmt gewordenen Ägyptologen, in fast schwärmerischer freundschaft verbunden[1], und fast ebenso innig mit Bethmann, dem spätern bibliothekar von Wolfenbüttel, und einigen andern weniger bekannt gewordenen personen; mit H. L. Ahrens und Schneidewin, die einige semester älter waren, stand er gleichfalls auf freundschaftlichem fusze.

Nach beendigter studienzeit gelang es G., im königreich Hannover zur philologischen prüfung zugelassen zu werden; er bestand dieselbe ostern 1833 zu Göttingen und blieb in dieser stadt noch ein jahr lang als hilfslehrer für die oberen gymnasialclassen, worauf er an der ritteracademie zu Lüneburg als 'hofmeister' d. i. lehrer angestellt wurde. Neujahr 1837 wurde er an das Johanneum zu Lüneburg als erster collaborator berufen, ostern 1841 an das gymnasium zu Göttingen als conrector, und mich. 1845 wiederum an die ritteracademie zu Lüneburg als zweiter professor. hier wurde ihm 1847 das inspectorat d. h. die direction des alumnats übertragen, eine stellung, die er nicht ohne bedenken antrat. das patronat hatte nemlich in einem entwurfe zu einem neuen reglement ausdrücke gebraucht, wie: 'die disciplin führt der chef durch den inspector' u. ä., worin G. eine unzulässige einengung und herabsetzung seines zukünftigen amtes erblickte; so erklärte er denn mit groszer freimütigkeit, falls die meinung sei 'dasz die erziehung wie irgend ein mechanisches geschäft durch einen andern sich ausführen liesze', so müsse er auf die ihm zugedachte auszeichnung verzichten. 'jede andere handlungsweise würde mich in meiner persönlichen ehre herabsetzen und mir denjenigen edelmännischen charakter nehmen, durch den ich allein mich für einigermaszen tüchtig halte, junge edelleute, die es nicht blosz durch die geburt sein sollen, zu wahrhaft edelmännischer gesinnung heranzubilden und zu erziehen.'

Unzweifelhaft hatte G. die genugthuung, seine bedenken beseitigt zu sehen, da er das amt übernahm; jedoch wurde er vom patronat der academie im j. 1849 seines amtes auf kurze zeit enthoben, weil er, im sommer 1848 an stelle des resignierenden prof.

---

[1] 'mehr und näheres, wenn ich dich wiedersehen werde, ja wiedersehen! mit Euch leben, studieren werde' (Lepsius an G. 1830). 'seit uns in Leipzig eine gegenseitige unruhe, so will ich es nennen, zusammenführte; niemand habe ich so fest wie dich, aber immer mit einem gewissen gefühl jener ersten unruhe an mich zu halten gesucht; niemand ist mir von jener seite wie Du so nahe getreten'. (derselbe 3. oct. 1832.) viel ist in diesen briefen der verschiedenen freunde von ihren studien die rede, wozu auch das mittelhochdeutsche gehörte; so empfiehlt L. einmal vom Iwein direct 'zu dem bedeutendsten werke der mhochd. litteratur', dem Parcival, überzugehen. schon jetzt wird G.s vorliebe für die scenische poesie erwähnt.

Albrecht, eines der Göttinger sieben, vom Harburger wahlbezirk auf Grumbrechts vorschlag zum abgeordneten für die nationalversammlung in Frankfurt gewählt, mit der mehrzahl der hannoverschen deputierten stets ebenso freisinnig als national gestimmt und sich noch am 17 juni 1849 an einer versammlung hannoverscher abgeordneter beteiligt hatte, die sich für fortdauernde gültigkeit der reichsverfassung vom 28 märz aussprach. mit diesem schritte stellte G. seine politische thätigkeit ein, blieb den besprechungen in Gotha fern und candidierte auch nicht für das Erfurter parlament. seine liberale und nationale gesinnung ist jedoch stets unverändert geblieben, wie er denn die aufrichtung des neuen deutschen reiches mit höchster patriotischer freude begrüszte.

Obgleich nun G. durch das hannoversche staatsministerium — vermutlich auf befürwortung des ihm stets wohlgeneigten Kohlrausch — in seine stelle als inspector an der lüneb. ritterakademie wieder eingesetzt wurde, so liesz er sich doch michaelis 1849 an das Andreanum in Hildesheim versetzen, wo er als fachlehrer für die alten sprachen und geschichte bis mich. 1857 wirkte. diese thätigkeit befriedigte ihn in hohem grade und erwarb ihm die begeisterte verehrung und liebe seiner schüler, die er durch seinen ebenso geistreichen als warmen und formell schönen vortrag in ganz ungewöhnlicher weise zu fesseln und anzuregen wuste.[2] hauptsächlich diese von seinen schülern wie von einem weiteren publicum ihm entgegen-

[2] so schreibt einer seiner damaligen schüler nach G.s tode an die Hildesheimer Gerstenbergsche zeitung (unterhaltungsblatt vom 3. febr. 1886): 'ich sehe ihn noch vor mir mit seinem trotz der brille leuchtenden und durchdringenden auge, dem militärisch gestutzten schnurrbart und dem elastischen gange. ob ich mich mit gröszerer freude und dankbarkeit an seinen geschichtsunterricht oder an die classische auslegung des Sophokles erinnere, kann ich nicht sagen. wohl aber weisz ich, dasz, als ich gleichzeitig mit G. das Adreanum verliesz und die universität bezog, ich bei den ersten philologischen und historischen vorlesungen jämmerlich enttäuscht war; denn diese vorlesungen hielten mit den unterrichtsstunden unseres G. keinen vergleich aus. — obgleich, oder wohl richtiger weil er uns rücksichtslos und oft in schroffer weise die wahrheit sagte, hatten wir unbegrenztes vertrauen zu ihm; denn wir wusten, wie wenig er von schulmeisterlicher pedanterie an sich hatte, und wie feinfühlig er das allgemein menschliche in dem heranwachsenden jünglinge beachtete und wo es nötig war leitete. meine kameraden werden sich sicherlich mit mir noch daran erinnern, welchen eindruck es auf uns machte, als G. uns in seiner packenden weise und mit seinem wohlklingenden vortrage die bekanntschaft mit Klaus Groth, mit Mommsens römischer geschichte usw. vermittelte. sein einflusz erstreckte sich aber weit über die grenzen der schule hinaus. auf seine anregung versammelten sich kunstsinnige männer und frauen an den schulfreien nachmittagen in der aula des alten Andreanums, um seinen vorträgen von dichterwerken, teils eigner teils fremder, zu lauschen. was ich persönlich meinem lehrer G. zu danken habe, das auszusprechen gehört nicht an diesen ort. meine dankbarkeit gegen ihn wird aber niemals erlöschen.' — Ein schönes ehrendenkmal dieses elogium, dem auch diejenigen beistimmen werden, die G. erst in höherem alter, ehe noch seine kraft zu erlahmen anfing, kennen gelernt haben.

gebrachte anerkennung und verehrung wird es gewesen sein, was für den im vollkräftigen mannesalter stehenden G. diese ära politischer enttäuschung und ermattung zur zeit seiner grösten litterarischen schaffensfreudigkeit gemacht hat, so dasz der gröszeste teil seiner übersetzungen der griechischen tragiker in diese Hildesheimer jahre fällt.

Trotz der hohen befriedigung über den erfolg seines wirkens in Hildesheim nahm G., dem sich in Hannover gewis nie eine directorstelle aufgethan hätte, einen ruf nach Bremen an, wo die sog. hauptschule unter seiner mitwirkung reorganisiert werden und er die stelle als vorsteher der gymnasialen abtheilung, der sog. gelehrtenschule, bekleiden sollte. auch in Bremen, wo er besonders mit Hertzberg und Torstrik befreundet wurde, fühlte er sich bald wohl und heimisch; aber doch zog es ihn schlieszlich nach seiner jugendheimat zurück, als er zu ostern 1866 zum directorat des gymnasiums zu Braunschweig berufen wurde. zugleich wurde er mitglied der — übrigens nicht häufig zusammentretenden — sog. ministerialcommission für schulsachen, sowie der prüfungscommission für schulamtscandidaten und erhielt den titel schulrat. so war er von groszem einflusz auf das höhere schulwesen des ganzen herzogtums, auch bevor er geradezu zum referenten in diesen angelegenheiten bei dem consistorium in Wolfenbüttel, damals noch der oberbehörde für die gymnasien des landes, ernannt wurde (1875). als hierfür im j. 1877 die herzogliche oberschulcommission zu Braunschweig, der ein mitglied des ministeriums präsidiert, eingesetzt wurde, trat G. naturgemäsz als ordentliches stimmführendes mitglied in diese behörde ein. damals hörte auch eine wenig zweckmäszige und würdige einrichtung an den braunschw. gymnasien, das sog. ephorat, auf, welches gewöhnlich von einem geistlichen der gymnasialstadt bekleidet wurde und den directoren geradezu vorgesetzt war, während die jetzigen gymnasialcuratorien, deren competenz sich im wesentlichen auf äuszere angelegenheiten erstreckt und die eigentlich ein band zwischen der schule und dem publikum zu bilden bestimmt waren, den directoren, die stets mitglieder des curatoriums sind, nicht über- sondern nebengeordnet sind.

Wie auf diese umänderung der behördenorganisation, so hat G. auch auf die umgestaltung des lehrplans und der einrichtung der braunschweigischen gymnasien einen bedeutenden einflusz ausgeübt, namentlich auch durch das auf seiner ausarbeitung beruhende, im j. 1879 erlassene neue reglement für die maturitätsprüfungen, das mit dem preuszischen im wesentlichen übereinstimmt, jedoch eine schriftliche übersetzung aus dem griechischen fordert und die berücksichtigung der gesamten persönlichkeit des abiturienten stärker betont. die errichtung des norddeutschen bundes und später des deutschen reiches machte um der bekannten berechtigungen willen eine gewisse gleichmäszigkeit auch der einteilung, ziele und namen der classen notwendig. zu diesen neuen zuständen hat G. aus den

alten mit schonender hand geführt. bis 1866 galt im braunschweigischen lande die einteilung der gymnasien in 5 classen mit dreijährigem primacursus, und nur das Martino-Catharineum hatte 10 classenstufen übereinander, von denen die unterste quinta, die folgende unterquarta hiesz usw. bis zu unter-, mittel- und oberprima aufwärts. das classenziel konnte in der regel erst in einem jahre erreicht werden, jedoch waren die curse halbjährig und so konnte in allen classen auch eine michaelisversetzung stattfinden, natürlich nur für besonders begabte und fleiszige schüler, die übrigens in jenen guten alten zeiten des berechtigungenmangels einen viel gröszeren procentsatz, zumal in den mittleren und oberen classen, bildeten als heutzutage und deshalb auch mehr berücksichtigung erfahren konnten und erfuhren. die classischen studien bildeten damals ein bedeutend stärkeres centrum des unterrichts, während auf mathematik nicht der gleiche nachdruck gelegt wurde, wie jetzt.[3] dasz diese zustände nicht blosz ihre schattenseiten, namentlich die gefahr einer ungleichmäszigen ausbildung des schülercötus und einer vernachlässigung einzelner fächer, sondern auch ihr gutes hatten, dasz namentlich der individualität der schüler mehr rechnung getragen werden, und auch die persönlichkeit der durch objective einrichtungen weniger beengten lehrer mehr zur geltung kommen konnte, ist einleuchtend; und so war es nicht etwa nur die anhänglichkeit an das gewohnte, was manchem lehrer die notwendig gewordenen neuerungen nur teilweise sympathisch erscheinen liesz. auch G. selbst, dessen ganze natur dem streng systematischen und abgeschlossenen eher abhold war, wuste die vorteile der alten braunschweigischen art wohl zu würdigen; trotzdem würde er, da er in vielfacher beziehung ein durchaus moderner mensch war, auch ohne jene im anschlusse Braunschweigs an den norddeutschen bund gelegene nötigung, eine anzahl von reformen im modernen sinne eingeführt haben. jedenfalls war G. der rechte mann für die übergangszeit, zumal es ihm an organisationstalent nicht fehlte und er mit hellem blicke leicht sowohl zustände zu überschauen als auch ein zutreffendes urteil über persönlichkeiten zu gewinnen wuste. dazu kam noch eine wahrhaft liebenswürdige rücksichtnahme auf seine lehrer, die auch in der nur ganz selten von ihm geredeten amtlichen sprache des vorgesetzten nie den humanen ton des ihre freundschaft und mitarbeit schätzen-

---

[3] so wurden an allen braunschw. gymnasien nicht blosz lateinische verse gemacht — natürlich für manche schüler recht unfruchtbare stunden — sondern auch lateinische sprech- und disputierübungen betrieben. dagegen war es ein mythus, an den freilich selbst so schulenkundige männer wie der selige Eckstein glaubten, dasz am Braunschweiger gymnasium auch griechische versificationen üblich wären. das ist wohl unter Friedemann in den zwanziger jahren, und am collegium Carolinum unter Petri auch noch später vorgekommen, aber immer eine freiwillige übung gewesen: und dagegen wäre ja auch heute nichts einzuwenden, wenn nur unsere schüler noch zeit, lust und fähigkeit dazu hätten.

den amtsgenossen zu vermissen hatten, während er gegen das publikum geradezu schroff auftreten konnte, zumal wenn es ihm unberechtigte oder gar anmaszende ansprüche an die schule oder die lehrer zu machen schien.

Obgleich G. bei seiner berufung nach Braunschweig bereits im 56n lebensjahre stand, hatte er sich doch eine grosze geistige frische und anregungsfähigkeit bewahrt, besasz auch noch viel körperliche elasticität, die es ihm möglich machte, neben seinen zahlreichen amtsgeschäften auch edle geselligkeit zu pflegen sowohl innerhalb, als auszerhalb seines hauses. auszer den namentlich im anfang häufigen conferenzen über den lehrplan leitete er ein wissenschaftliches kränzchen, das sich vorzüglich mit auszerhalb des kreises der schullectüre liegenden schriftstellern, wie Aristophanes, Polybius, Heliodor u. dgl. beschäftigte, und vereinigte die lehrer allmonatlich zu einem geselligen abend, der mit vorträgen und besprechungen über wissenschaftliche gegenstände eingeleitet und mit einem einfachen heitern mahle beschlossen wurde. stets war es ihm leicht widerspruch zu ertragen und einräumungen zu machen. die aufrichtigkeit hat ihm gegenüber nie einen schweren stand gehabt, während das strebertum vor ihm nicht aufkommen konnte. er war glücklich über das ihm hinterlassene lehrercollegium, dem er stets und aufrichtig den hauptanteil an den erfreulichen zuständen der schule zuschrieb, und von herzen freute er sich über die von ihm selbst wahrhaft belebte einmütigkeit und erkannte neidlos jeden vorzug des wissens und charakters an. in seinem nach der pensionierung niedergeschriebenen 'entwurf zu einer gymnasialpädagogik' spricht er es mit befriedigung aus, dasz er glaube, in den ersten zeiten seiner Braunschweiger wirksamkeit das ihm vorschwebende ideal von der aufgabe eines directors und seiner stellung zum lehrercollegium annähernd erreicht zu haben. es ist kaum zu bezweifeln, dasz diese zeit nebst der Hildesheimer die beglückendste periode seiner laufbahn gewesen ist, zumal es ihm auch nicht an besonderen vertrauensbeweisen des herzogs und der regierung fehlte, z. b. durch ordensverleihung, berufung in die landessynode u. dgl. jedoch stellten sich trotz seiner anfangs unverwüstlich erscheinenden natur allmählich einzelne schwächen des alters ein, zu denen man auch eine gewisse autoreneitelkeit zählen möchte, von der G. nicht ganz freizusprechen war. in freier zusammenhängender rede vermiszte man wohl die concentrierende kraft, in seinen organisationen und seinem schulregiment die consequenz des gedankens und der praxis; sein auge verlor an energie des glanzes, sein schritt und seine körperhaltung an elasticität[4]. diese erschlaffung der gesamten natur, die wohl als die erste spur des später hervortreten-

[4] trotzdem und obgleich er auch in seiner kleidung nachlässiger wurde, blieb ihm stets eine gewisse vornehmheit des ganzen wesens eigen, wie auch seine stimme, die bei anstrengung scharf zu klingen anfieng, sich immer noch etwas von dem früheren wohllaut und von biegsamer eleganz bewahrte.

den gehirnleidens betrachtet werden kann, gieng allerdings langsam vor sich und wurde deshalb von ihm selbst kaum wahrgenommen und geglaubt; da er aber schon in früheren jahren seine überzeugung ausgesprochen hatte, dasz in der regel das 70e lebensjahr den äuszersten termin für den abschlusz der lehrerthätigkeit bilden müsse, so bedurfte es wohl keiner einwirkung, um ihn zu veranlassen im j. 1880 seine pensionierung, auf die er nunmehr auch ein recht hatte, zu erbitten. so trat er ostern 1881 mit dem titel oberschulrat in den ruhestand, in dem er noch fast 5 jahre lebte, leider zur grösten betrübnis seiner freunde körperlich und geistig immer mehr verfallend und deshalb auch nicht im stande, seine litterarischen entwürfe noch alle in der ihm ursprünglich vorschwebenden weise auszuführen. dennoch beweist sein litterarischer nachlasz, dasz er noch eine zeit lang sich klarheit des denkens und ein reges interesse sowohl für schulangelegenheiten als auch für wissenschaftliche thätigkeit bewahrte, und dasz erst die auflösung seiner kräfte ihm die feder aus der hand genommen hat. schlieszlich war es eine erlösung, als der tod den einst so rege denkenden und schaffenden und warm empfindenden geist aus der matten umklammerung des verfallenen körpers befreite. am 1 februar v. j. geleiteten zahlreiche collegen, schüler und freunde die hülle des dahingeschiedenen zu seiner letzten ruhestatt nach dem Magnifriedhofe, wo er unfern dem grabe Lessings unter schattigen alten bäumen und cypressen ausruht von seiner arbeit.

(fortsetzung folgt.)

HELMSTÄDT. DREWES.

6.

BERICHT ÜBER DIE IN HANNOVER AM FÜNFTEN UND SECHSTEN OCTOBER 1886 ZUR BEGRÜNDUNG EINES 'DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS' GEHALTENE VERSAMMLUNG.

Am 5 und 6 october 1886 fand in Hannover eine versammlung von schulmännern statt, deren ergebnis die begründung eines 'deutschen einheitsschulvereins' war. veranlaszt war diese versammlung durch einen von einer anzahl namhafter docenten aus verschiedenen facultäten deutscher hochschulen und akademisch gebildeter lehrer unterzeichneten aufruf, der im frühjahr 1886 verbreitet wurde und folgendes enthielt: 'bei der vielfältigen und tiefen zersplitterung unseres volkes durch die leidenschaftlichen interessen- und principienkämpfe der gegenwart erscheint es für eine gedeihliche fortentwicklung der nation notwendig, dasz jeder an seiner stelle und mit den ihm gegebenen kräften daran mitarbeitet, die innere einheit des volksgeistes zu stärken oder herzustellen. nun liegt aber eine der ursachen, durch welche die volle einigung der nation so sehr erschwert wird, in der gegenwärtig bestehenden zweiteilung des höheren schulunterrichts. denn die einheit des volksgeistes beruht wesentlich mit auf der einheit der höheren allgemeinen bildung. deshalb musz an stelle des gymnasiums und real-

gymnasiums wieder eine höhere unterrichtsanstalt treten, 'die einheitsschule', welche sich den kern der alten humanistisch-gymnasialen bildung, das studium der classischen sprachen, besonders auch des griechischen und der historischen wissenschaften bewahrt, dieselbe aber durch zeitgemäsze reform der methode (namentlich des fremdsprachlichen unterrichts), sowie auch durch eine maszvolle verstärkung der neueren sprachen, vornehmlich des französischen, und der mathematisch-naturwissenschaftlichen lehrfächer neu kräftigt und verjüngt. diese reform unseres höheren schulunterrichts fordert auch der gegenwärtige stand der nationalen cultur, vor deren fortschritten die schule sich niemals verschlieszen darf, sowie endlich ein bedeutender grund wirtschaftlicher natur. denn gegenwärtig wird ein groszer teil unserer jugend viel zu früh vor die frage, ob gymnasium oder realgymnasium, d. h. vor die frage der berufswahl gestellt und infolge der dabei unvermeidlichen irrtümer geht eine fülle geistiger und materieller kräfte nutzlos verloren'. — Zur förderung dieser 'neugestaltung unseres höheren schulwesens' sollte eben der 'deutsche einheitsschulverein' begründet werden.

Am abend des 4 october fand eine vorversammlung im saale des Continentalhotels statt, in welcher im wesentlichen die tages- und geschäftsordnung für die öffentliche versammlung des folgenden tages festgesetzt wurde. zu vorsitzenden erwälte man den gymnasialdirector prof. dr. Capelle-Hannover und den prof. dr. Koschwitz-Greifswald (neuere sprachen), zu protokollführern wurden gymnasialoberlehrer dr. Vollbrecht-Ratzeburg und gymnasiallehrer dr. Otten-Jever ernant.

An der in der aula der höheren schulen am Georgsplatz am 5. oct. stattfindenden hauptversammlung nahmen 90—100 personen teil. nachdem der vorsitzende, director Capelle, die versammlung eröffnet und mit den geschäftlichen beschlüssen der vorversammlung bekannt gemacht hatte, begrüszte prof. Koschwitz die anwesenden im namen der einberufer und betonte dabei besonders, dasz es hauptsächlich das verdienst des gymnasiallehrers Hornemann-Hannover sei, dasz die idee einer höheren einheitsschule jetzt zum gegenstand der verhandlung gemacht werden könne. nach einigen weiteren geschäftlichen mitteilungen des vorsitzenden und des gymnasiallehrers Hornemann erhielt der realgymnasialdirector dr. Steinmeyer-Aschersleben das wort zu folgendem vortrage über 'die idee der einheitlichen höheren schule':[1]

Hochverehrte anwesende. die idee der höhern einheitsschule, über welche ich zu Ihnen sprechen möchte, ist nicht neu, auch die sache selbst: die höhere einheitsschule, hat es lange vor unserer zeit gegeben; denn wenn wir als den vater der höheren schulen in Deutschland Melanchthon betrachten, so dürfen wir sagen, dasz bereits in den ersten beiden jahrhunderten ihres bestehens eine höhere einheitsschule vorhanden war.

Allerdings führten die höheren unterrichtsanstalten sehr verschiedene namen: pädagogien, lyceen, gymnasien, lateinschulen, gelehrtenschulen, fürstenschulen, klosterschulen u. a. m., auch finden wir eine grosze verschiedenheit in ihren lehrplänen; denn nicht nur wurden die ursprünglichen gegenstände, alte sprachen und kirchenlehre, auf den verschiedenen schulen in verschiedenem umfange getrieben, sondern auch den später hinzutretenden unterrichtsfächern, mathematik und ge-

---

[1] der redner, welcher gewohnt ist frei zu sprechen, hatte nur seine thesen und einige daten aus der geschichte des höheren schulwesens sich aufgeschrieben. die folgende rede ist daher nicht dem wortlaut nach genau, zumal der redner sie seiner amtlichen pflichten wegen erst nach mehreren wochen niederschreiben konnte, der gedankengang aber und alle hauptpunkte sind getreu widergegeben.

schichte, wurde auf den einzelnen schulen keineswegs ein gleicher raum zugewiesen. allerdings lag der schwerpunkt des unterrichts damals wohl allgemein in dem lateinischen und der kirchenlehre und zwar in einer für uns auffallenden weise; so hatte z. b. in der Aschersleben er gelehrten schule noch im jahre 1715 die 5e classe 12 stunden religion und 14 st. latein wöchentlich, die 2e cl. noch 4 st. religion und 19 st. latein und die 1e immer noch 15 st. latein, während das griechische nur in den oberen drei classen und nirgends in mehr als 4 wöchentlichen stunden getrieben wurde. aber auch hier finden sich in jener zeit kleine verschiedenheiten; denn andere schulen hatten nur 12 st. latein wöchentlich und griechisch wurde in einzelnen classen sogar nur zweistündig gelehrt, so dasz es sich offenbar auf ein lesen in dem N. T. beschränkt hat.

Noch viel gröszer sind die abweichungen in den lehrplänen am ende des 18n jahrhunderts. in Quedlinburg z. b. wurde der unterricht auf 9 stufen erteilt. das latein hatte in I, II, III bzw. 9, 7, 7, in den beiden untersten classen nur je 4 st.; griechisch wurde, von oben an gezählt, in je 5, 6, 5, 4, 6, 1 st. unterrichtet, während etwa um dieselbe zeit nach einem Halberstädter programm vom jahre 1783, das leider nur den lehrplan der drei obersten classen enthält, dort in I, II, III überall 10 st. latein und in jeder dieser drei classen 4 st. griechisch gegeben wurden. bemerkenswert erscheint noch, dasz das griechische an vielen orten facultativ war, ein zustand, welcher vereinzelt sogar bis in unsere zeit geblieben ist.

Was wir hier an den alten sprachen gezeigt haben, die grosze verschiedenheit der höheren schulen jener zeit in bezug auf die gestaltung der lehrpläne, das gilt in noch erhöhetem masze von den übrigen unterrichtsfächern. aufgenommen waren aber damals auszer den alten sprachen, der kirchenlehre, der geschichte und mathematik bereits geographie, naturwissenschaften, französisch und deutsch. auch im anfange unseres jahrhunderts geben die lehrpläne der verschiedenen höheren schulen noch ein sehr buntes bild. so weist z. b. der lehrplan des Stephaneums zu Aschersleben im jahre 1809 nur 4 classenstufen auf, und auf keiner mehr als 8 lat. und 4 griech. st., das französische wird in je 4 st. in allen classen unterrichtet, der mathematik sind nur 2 st. in I u. II eingeräumt, in den übrigen classen wird diese wissenschaft gar nicht getrieben, in Halberstadt dagegen wurde der unterricht auf 5 stufen erteilt; latein finden wir dort in I 7, II 8, III im anfang dieses jahrhunderts 8, später 9 stunden, die unteren classen IV u. V haben 8 bzw. 10 st. griechisch wird nur in den drei oberen classen wöchentlich in je 3 st. gelehrt, französisch noch 1801 nur in den drei oberen, später in sämtlichen classen in je 4 st., ebenso die mathematik in je 2 st.

Aber trotz dieser zahlreichen und zum teil groszen verschiedenheiten darf doch behauptet werden, dasz es damals eine höhere einheitsschule gab. dieselbe galt anfangs ausschlieszlich als vorbildungsanstalt für den gelehrten stand, für das akademische studium, welches ganz allgemein mit der höheren bildung gleichgesetzt wurde. jene verschiedenheit der lehrpläne aber ist anfänglich eine einfache folge der freiheit, welche bei der gestaltung derselben jeder einzelnen schule gelassen war, wie sich aus den darauf bezüglichen programmabhandlungen der directoren auf das deutlichste ergibt, dadurch verursacht, dasz die schule den bedürfnissen des bürgers und denen des künftigen gelehrten und des künftigen staatsmannes zugleich zu dienen hatte. wir haben also in jener verschiedenheit nicht etwa eine beginnende teilung der einen höheren schule in verschiedene arten höherer schulen, sondern vielmehr die ersten anfänge einer anderen art schule zu erblicken, einer mittel- real- oder bürgerschule.

Die bevölkerung teilte sich in jener zeit in das volk und die gebildeten. es gab allerdings bereits einen bürger- oder mittelstand in den städten, derselbe hatte jedoch noch nicht in dem masze seine besondern bildungsbedürfnisse, dasz er sich eigne schulen gegründet hätte. er erhielt im allgemeinen seine ausbildung auf den elementar- oder volksschulen, und der dort erteilte unterricht genügte auch ihm; einzelne, welche, sei es aus hervorragender begabung, sei es aus stark entwickeltem ehrgeiz, einen drang nach bildung fühlten, den die elementarschule nicht zu stillen vermochte, wurden auf die höhere oder gelehrte schule geschickt. in unserem jahrhundert wurde das immer häufiger, so dasz nun bereits bei aufstellung der lehrpläne der höheren schulen auf diese schüler aus dem bürgerstande rücksicht genommen werden muste. Je länger desto mehr schied sich jedoch der bürger- oder mittelstand auch hinsichtlich seiner bildungsbedürfnisse einerseits von dem volke, anderseits von dem gelehrten- und dem beamtenstande ab; für die zeit aber bis gegen die mitte des 18n jahrhunderts hin darf als feststehend angenommen werden, dasz

1) der bürger noch seine ausbildung auf der volksschule suchte, und dasz

2) zwischen gelehrten und gebildeten insofern kein unterschied gemacht wurde, als man die vorbereitung für das akademische studium mit höherer allgemeiner bildung schlechthin gleichsetzte.

Es soll hier nicht untersucht werden, ob auch nur für jene zeit diese annahme richtig war; unzweifelhaft ist aber, dasz diese begriffe sich ihrer natur nach nicht zu decken brauchen; denn das akademische oder höhere fachstudium verlangt in wirklichkeit nur eine seite der höheren allg. bildung, nämlich eine gewisse ausbildung der verstandeskräfte und daneben verlangt jedes einzelne höhere fachstudium ein bestimmtes masz elementarer kenntnisse in seinem fache. ist also das gymnasium vorbildungsschule für die universität und ist dies seine eigentliche und einzige bestimmung, so musz dasselbe 1) eine gewisse ausbildung der geistigen kräfte bewirken, 2) ein gewisses masz elementarer kenntnisse in sämtlichen auf der universität zu lehrenden wissenschaften gewähren.

Das ist aber immer noch nicht dasjenige, was wir unter dem begriffe 'höhere allg. bildung' verstehen. ich musz mir versagen, diesen zwar schwierigen, aber doch ganz bestimmten begriff hier erschöpfend zu erläutern, nur das behaupte ich, derselbe geht in einer beziehung über das hinaus, was die universität oder allg. die höhere fachschule voraussetzen musz, denn er beschränkt sich nicht blosz auf eine gewisse ausbildung des verstandes, sondern er begreift die ausbildung des ganzen menschen, seines verstandes, gemütes und willens, in sich, in der andern beziehung bleibt er hinter dem, was die hochschule zu fordern hat, zurück; denn er verlangt nicht elementare kenntnisse in sämtlichen auf den hochschulen gelehrten wissenschaften, sondern nur dasjenige masz von kenntnissen, welches zum verständnis unseres heutigen culturzustandes befähigt.

Wir sehen also, es kann mancher mit erfolg ein wissenschaftliches studium auf einer hochschule betreiben und doch noch eines guten, vielleicht des besten teiles höherer allg. bildung entbehren; ein anderer kann sich im besitze der höheren allg. bildung befinden und doch zu einem bestimmten studium auf der hochschule darum nicht befähigt sein, weil ihm gerade für dieses studium die grundlegenden kenntnisse fehlen, welche dort vorausgesetzt werden.

Aus dem gesagten folgt, dasz es verkehrt ist, diese beiden dinge, vorbildung für die hochschule und höhere allg. bildung schlechthin als gleichbedeutend zu setzen, es folgt, dasz nicht das eine implicite in dem andern enthalten ist.

Um die entwicklung unseres höheren schulwesens zu verstehen,

wird man daher stets darauf zu achten haben, ob diese beiden dinge, vorbildung für die hochschule und höhere allg. bildung, nicht mit einander verwechselt oder als gleichbedeutend angenommen sind.

Verfolgen wir hiernach die geschichte unseres höheren schulwesens im vorigen jahrhundert weiter, so begegnen wir zuerst im jahre 1738 neben der gelehrten- und der volksschule einer dritten art schule, welche den namen realschule führt. die erste schule dieses namens wurde von Christoph Semler in Halle (1738) gegründet, wenige jahre später folgte die Heckersche realschule in Berlin 1747.

Beide schulen sind als niedere fachschulen zu bezeichnen. es ist das im hohen grade bemerkenswert. ich finde darin den beweis, dasz damals höhere allg. bildung und vorbildung für akad. studium bereits nicht mehr als gleichbedeutend empfunden wurden. offenbar hatten die höheren schulen mehr den charakter von vorschulen für die universität angenommen, also auszer auf die notwendige verstandesbildung besonders auf die einprägung der für die universität erforderlichen kenntnisse den nachdruck gelegt. demgegenüber trat nun das verlangen nach schulen hervor, die wie die höheren schulen für die universität durch den betrieb der dort gepflegten künste und wissenschaften, so ihrerseits für das praktische leben dadurch vorzubereiten suchten, dasz sie ihre schüler bereits mit anfangskenntnissen und fertigkeiten in den hantierungen des bürgerlichen lebens bekannt machten. solche schulen waren die Semlersche realschule in Halle und die Heckersche realschule in Berlin.

Auf einem ganz andern boden ist die Spillekesche realschule in Berlin vom jahre 1821 erwachsen. sie erscheint mir als die notwendige folge der unterrichtsverfassung vom jahre 1816.

Diese unter den auspicien Wilhelm von Humboldts geschaffene unterrichtsverfassung ruft die höheren unterrichtsanstalten von der falschen bahn zurück, welche zu betreten sie begonnen hatten. nicht für einzelne fächer sollte die höhere schule vorbereiten und dadurch selbst mehr oder weniger zu einer fachschule werden, sondern eine höhere allg. menschenbildung sollte sie gewähren.

In klaren zügen stellt Wilh. v. Humboldt in der verfassung vom jahre 1816 den zweck der gymnasien hin. 'die gymnasien', heiszt es, 'haben nicht nur den zweck zu demjenigen masze classischer und wissenschaftlicher bildung zu verhelfen, welches zum verstehen und benutzen des systematischen unterrichts auf universitäten erforderlich ist, sondern sie sollen auch ihre schüler mit der sinnes- und empfindungsweise einer edlen menschlichkeit ausrüsten.'

Es ist nicht zufällig, dasz gerade in der zeit, nachdem Deutschland die französische fremdherschaft zerbrochen hatte, nachdem in den freiheitskriegen alle edleren regungen unseres volkes in hervorragendem masze sich bethätigt hatten, auch das höhere unterrichtswesen von groszen gedanken getragen und nach weiten gesichtspunkten gestaltet wurde. ein Wilh. v. Humboldt konnte nicht den männern, welche einst zu leitern des preusz. volkes in staat, kirche, rechtswesen und lehre berufen sein sollten, von jugend auf vorzugsweise nur die kenntnisse übermitteln lassen wollen, welche als vorkenntnisse eines einzelnen studiums zu bezeichnen sind; sein streben muste ein höheres und weiteres sein, er muste darauf ausgehen, die beste jugend Preuszens mit einer geistes- und herzensbildung auszustatten, die jedem späteren höheren fachstudium gleichmäszig zu gute kam, ja noch mehr, die auch, ohne dasz sich ein solches auf der universität daranschlosz, in den kreis der höher gebildeten einzutreten berechtigte. hier sind zwei aufgaben für die höhere schule selbständig nebeneinandergestellt, zwei aufgaben, von denen wir vorher bewiesen haben, dasz sie nicht zusammenfallen und nicht eine in der andern enthalten sind. der wortlaut jener unterrichtsverfassung vom jahre 1816 läszt keinen zweifel

darüber, dasz der groszdenkende und weitsichtige höchste leiter der unterrichtsangelegenheiten Preuszens bei der gymnasialen erziehung den nachdruck auf die schöne freie menschlichkeit und die edle geistesbildung gelegt wissen wollte. eine notwendige consequenz dieser unterrichtsverfassung nenne ich nun die Spillekesche realschule vom jahre 1821.

Ich habe vorher von einer höheren allgemeinen bildung gesprochen. schon dieser ausdruck weist auf eine andere art allgemeiner bildung hin. nach der beschaffenheit der bevölkerung eines culturstaates in unserem jahrhundert ist man wohl berechtigt eine höhere, eine mittlere, eine niedere allgemeine bildung zu unterscheiden.

Wilhelm von Humboldt hatte nun dem gymnasium die aufgabe gestellt, seine zöglinge zu der höheren allgemeinen bildung hinzuführen. diese höhere allgemeine bildung taugte ihrer natur nach für den höheren stand oder die höheren stände, d. i. für die söhne aller derjenigen, die durch geburt, besitz oder hohe stellung im staate einen bestimmenden einflusz auf das öffentliche leben auszuüben vermochten. dasz hier nicht an eine kastenartige absperrung gedacht werden darf, dasz namentlich geistige begabung auch dem armen, niedriggeborenen die thüren des gymnasiums stets geöffnet hat und öffnen musz, ist selbstverständlich; aber im allgemeinen war damals das gymnasium die unterrichtsanstalt für den ersten der 3 stände. die volks- oder elementarschule hatte von jeher die aufgabe gehabt, für die allgemeine bildung der unteren volksschichten zu sorgen. Wo fand nun aber der mittelstand, der bürger seine allgemeine bildung, die er bedurfte, ganz abgesehen davon, welchen besonderen beruf er später einmal erwählen wollte, lediglich als ein glied des eigentlichen bürger- oder mittelstandes in unserem staate?

Diese für den mittelstand angemessene freie menschenbildung zu gewähren, stellte sich die Spillekesche realschule zur aufgabe. ihr augenmerk war nicht auf das unmittelbar brauchbare und nützliche, noch weniger auf die nächstliegenden bedürfnisse einzelner berufsarten gerichtet, wie u. a. deutlich auch daraus hervorgeht, dasz Spilleke um der grammatisch-logischen bildung willen auch das lateinische, welches anfangs in seiner schule keine stelle gefunden hatte, als unterrichtsgegenstand einführte.

O wäre unser schulwesen doch auf der bahn geblieben, die es in so glücklicher weise damals betreten hatte! dann krankten wir jetzt nicht an der vielartigkeit von schulen, die alle allgemeine bildungsanstalten zu sein vorgeben, und alle in wahrheit mehr oder weniger fachschulen sind!

Wohl in der besten absicht, um dieser den blick über das unmittelbar nützliche hinaus auf das wahrhaft bildende richtenden schule von Spilleke ihre anerkennung auszudrücken, räumte die regierung derselben durch ministerialverfügung vom 18 märz 1832 das recht der vorbereitung zu kunstakademien, polytechnischen schulen und gewerbeinstituten ein, und im jahre 1859 wurde dieselbe sogar zur vorbereitungsschule für alle diejenigen staatsämter gemacht, zu denen keine universitätsbildung notwendig war. damit war ein gefährlicher weg betreten. an das gymnasium musten sich die höheren fachschulen, universitäten und technische hochschulen, anschlieszen, an die realschule aber, wie sie von Spilleke gedacht war, hätten sich niedere fachschulen, ackerbauschulen, landwirtschaftliche schulen, handelsschulen, gewerbeschulen, technische schulen u. a. m. anschlieszen sollen.

Jetzt aber war aus dem wunsche heraus, den schulen viele und tüchtige schüler zu gewinnen, durch die gewährten berechtigungen das verlangen nach berechtigungen geweckt. die realschule sollte nun zu einer möglichst brauchbaren vorschule für viele und zum teil höhere berufsarten werden, doch nicht dadurch, dasz sie sich ihrer ursprünglichen bestimmung gemäsz die übermittlung einer einfachen, aber

gediegenen und gründlichen allgemeinen bildung angelegen sein liesz, auf der sich jeder nicht höhere beruf sicher aufbauen konnte, sondern dadurch, dasz sie recht viele in den einzelnen berufsarten verwendbare und notwendige kenntnisse lehrte. das war ein groszer, verhängnisvoller fehler.

Freilich erscheint dieses streben der realschulen oder, wie ich es nennen möchte, diese entartung der realschulen nur als eine folge des veränderten zweckes der gymnasien.

Unter dem ministerium von Raumer 1850—58 wurden durch den damaligen ersten ratgeber in sachen des höheren unterrichts, den herrn geh. oberregierungsrat dr. Wiese, in dem erlasz vom 7 januar 1856 die gymnasien zunächst für vorbereitungsanstalten für das studium der wissenschaften auf den universitäten erklärt.

'Die mittel' heiszt es dann weiter, 'welche für diesen ursprünglichen zweck angewandt werden, haben aber nach inhalt und form die universelle bedeutung, dasz sie zugleich für jede höhere geistesbildung die grundlage zu sein geeignet sind'!

Wie nun aber, wenn das studium der verschiedenen wissenschaften ganz verschiedene mittel nach inhalt und form zu seiner vorbereitung verlangt? haben alle diese verschiedenen mittel die universelle bedeutung, zugleich sich als grundlage für jede höhere geistesbildung zu eignen?

Ich stelle mir die aufgabe, meine herren, zu beweisen, dasz Sie vom Wieseschen standpunkt aus nun und nimmer die berechtigung einer höheren einheitsschule darthun können, dasz im gegenteil von diesem aus eine solche schule verworfen werden musz.

Ist die erste und hauptsächliche bestimmung des gymnasiums, vorbereitungsanstalt für das studium der wissenschaften auf den universitäten zu sein, so ist eine höhere einheitsschule verkehrt; denn erstens haben die verschiedenen wissenschaften ganz verschiedene wissensmaterien als grundlage.

Oder bedarf etwa der jurist zum verständnis seines corpus iuris einer genaueren kenntnis der griechischen sprache?

Ebensowenig wird man den künftigen mediciner die alten sprachen erlernen lassen wollen, damit er die termini technici seiner wissenschaft verstehen, oder den mathematiker, damit er einen Euklides im urtext lesen könnte. das wäre in der that zu thöricht, um ernst genommen zu werden. und inwiefern verlangt das theologische oder philologische studium zu seiner grundlage naturwissenschaftliche oder mathematische kenntnisse?

Sodann aber ist auch die in den verschiedenen wissenschaften vorzüglich zur anwendung kommende denkform eine verschiedene: bei den alten sprachen und der mathematik sind es die logischen kategorien, bei den naturwissenschaften die anschauungskategorien, mit denen vorzugsweise gearbeitet wird. und endlich ist auch keineswegs bei den verschiedenen wissenschaften die wissenschaftliche methode die gleiche.

Allerdings wird wohl überall von der durch beobachtung festgestellten einzelerscheinung ausgegangen, die einzelerscheinungen werden mit einander verglichen, daraus gesetze abgeleitet, die gesetze werden zu systemen zusammengebaut, und umgekehrt wird dann wieder jede neu wahrgenommene einzelerscheinung in das system eingefügt und ihr verhältnis zu dem gesetze festgestellt. aber es ist doch zb. ein groszer unterschied, ob jemand von früh auf geübt ist, sprachliche erscheinungen zu beobachten oder zustände des seelenlebens zu erkennen, oder ob seine aufmerksamkeit auf die erscheinungen der sinnenwelt gerichtet ist. lange und häufige übung lehrt hier schnell sehen und richtig die charakteristischen merkmale finden; aber keineswegs kommt die fleiszige übung auf dem einen wissensgebiete gleichmäszig allen übrigen zu

gute, kurz die verschiedenen fachwissenschaften verlangen verschiedene vorkenntnisse, einen verschieden geübten geist und eine verschiedene methode.

Freilich setzen alle fachwissenschaften gleichmäszig eine gewisse verstandesmäszige ausbildung der geisteskräfte voraus, insonderheit musz das subsumtions- oder denkvermögen im engeren sinne bei allen, die mit erfolg höhere fachstudien treiben wollen, ausgebildet sein. dieses rein logische denkvermögen, welches alle wissenschaften gleichmäszig voraussetzen, kann nicht besser gebildet werden, als durch die beschäftigung mit der grammatik und der mathematik, und ganz vorzüglich eignet sich dazu die lateinische grammatik; darum haben auch alle unterrichtsanstalten, deren aufgabe es ist zu höheren studien vorzubilden, latein und mathematik in ihren lehrplänen.

Aber diese bildung der logischen denkkraft kann doch nicht bis zur universität hin die vorzügliche beschäftigung der höheren schulen sein; sie würde, so wichtig sie auch ist, jedenfalls mit der obersekunda in die zweite stelle zu treten haben.

Von da an würde es also für diejenigen anstalten, die sich als erste aufgabe die vorbereitung für die universität und die technische hochschule gesetzt haben, kein vereinigendes band mehr geben.

Die consequenz des Wieseschen standpunktes wäre also entweder eine anzahl verschiedener vorschulen für die verschiedenen wissenschaften, in denen von anfang an neben latein und mathematik in dem lehrplan die materiellen wissensgrundlagen der betreffenden wissenschaft berücksichtigt würden, oder eine einheitliche vorschule bis zur obersecunda ausschlieszlich mit starkem betrieb des lateinischen und der mathematik, von da an aber trennung in zwei oder besser drei abteilungen, die nach lehrstoff, denkform und unterrichtsmethode in das künftige studium in zweckmäsziger weise einzuführen im stande wären.

Allerdings hat Wiese selbst und die spätere unterrichtsverwaltung diese consequenz nur bis zu einem gewissen grade gezogen.

Es ist zwar durch ministerialverordnung vom 7 december 1870 den abiturienten der realschule erster ordnung der zutritt zur philosophischen facultät und nach zurücklegung des akademischen studiums zu der prüfung pro facultate docendi in mathematik, naturwissenschaften und neueren sprachen mit beschränkung der anstellungsfähigkeit auf realschulen gewährt, und es ist, wie ich höre, für die abiturienten der nunmehrigen realgymnasien die aufhebung auch dieser beschränkung in sichere aussicht gestellt, ja in Baden durch verordnung vom 8 juni 1886 bereits erfolgt; aber zweierlei ist doch nicht geschehen, was, wenn man die durch Wiese festgestellte aufgabe der höheren schulen als die richtige anerkennen will, unbedingt geschehen muszte,

1) ist den realgymnasien bis jetzt nicht das recht der vorbereitung für das medicinische studium eingeräumt, obgleich das realgymnasium sowohl wegen der wissensmaterien, die es als grundlage für dieses studium gibt, als auch wegen der auf demselben vorzugsweise geübten denkform, als endlich wegen der in den meisten seiner unterrichtsfächer zur anwendung gebrachten wissenschaftlichen methode — natürlich unter der voraussetzung, dasz von Wiese der zweck der gymnasien richtig gefaszt ist — einen begründeten anspruch auf die gewährung dieses rechtes hätte und als vorschule für das medicinische studium entschieden den vorzug vor dem gymnasium verdient.

2) ist dem gymnasium nicht das recht entzogen für die medicin und die naturwissenschaften vorzubereiten, was wenigstens darum hätte geschehen sollen, weil seine vorbereitung für diese wissenschaften zufolge seiner ganzen organisation der der realgymnasien notwendig nachstehen musz.

Aber, wird man mir einwenden, es kommt doch nicht darauf an bei beurteilung eines standpunktes, ob mich derselbe folgerichtig zu einer

höheren einheitsschule führt oder nicht, sondern vielmehr darauf, ob er an und für sich der richtige ist. ist dies der fall, so mag die höhere einheitsschule bleiben, wo sie will, was geht uns die höhere einheitsschule an?! dagegen läszt sich nichts einwenden, und somit würde es meine aufgabe sein zu beweisen, dasz die Wiesesche bestimmung des gymnasialzweckes verworfen werden musz. Ich kann das natürlich in dem rahmen einer rede, die doch immerhin über ein bestimmtes zeitmasz nicht hinausgehen darf, in erschöpfender weise zu thun auch nicht einmal versuchen.

1) Dasz diese Wiesesche auffassung nicht, wie viele glauben, die allein historische ist, beweist die unterrichtsverfassung des jahres 1816, die unter Wilh. v. Humboldt-Süvern erlassen ist, es beweist dies aber auch eine richtige betrachtung der früheren entwicklung unseres gymnasiums, wie ich sie im anfange meiner rede glaube gegeben zu haben.

2) Aber selbst wenn nachgewiesen werden könnte, dasz diese auffassung für die vergangenheit die allein giltige gewesen ist, was nicht nachgewiesen werden kann, so würde sie doch darum für unsere zeit noch keine geltung beanspruchen dürfen; denn nur ein bruchteil der schüler unserer höheren unterrichtsanstalten wendet sich jetzt den akademischen studien oder dem studium auf einer technischen hochschule zu.

Ich denke dabei natürlich nicht an die grosze masse, welche aus den unteren classen unserer schulen oder auch mit dem berechtigungsscheine zum einjährigen militärdienst nach absolvierung der untersecunda abgeht; denn diese alle gehören nicht auf das gymnasium; wir haben es hier mit einem misbrauche zu thun, der abgestellt werden musz und abgestellt werden wird. zum schaden für die einzelnen wie für die gesamtheit schlagen viele von jugend auf einen falschen bildungsweg ein; ich denke vielmehr daran, dasz

1) eine grosze anzahl mit der reife für prima abgeht, dasz

2) manche auch nach einjährigem besuche der prima die schule verlassen, dasz

3) sehr viele mit dem reifezeugnis versehen sich dem praktischen leben zuwenden oder in das heer oder in die marine eintreten oder irgend einen andern beruf ergreifen, ohne eine universität oder technische hochschule zu besuchen oder doch ein bestimmtes fachstudium zu absolvieren.

Je gröszer diese zahl schon jetzt ist, und je mehr ich von meinem standpunkte aus wünschen musz, dasz sie noch immer wachsen möchte, ja dasz alle diejenigen, welche ihre geburt, ihr vermögen oder ihre begabung für später auf eine leitende stellung im öffentlichen leben hinzuweisen scheint, eine möglichst vollständige gymnasialbildung sich aneignen, desto mehr musz ich die Wiesesche zweckbestimmung des gymnasiums für verfehlt erklären.

3) Aber es scheint mir aus der bestimmung selbst heraus ihre unrichtigkeit nachgewiesen werden zu können. die behauptung, welche in dem zweiten teile der die gymnasien betreffenden ministerialverfügung vom 7 jan. 1856 enthalten ist, lautet:

die mittel, welche für diesen ursprünglichen zweck (d. i. vorbereitung zu wissenschaftlichen universitätsstudien) angewandt werden, haben nach inhalt und form die universelle bedeutung, dasz sie zugleich für jede höhere geistesbildung die grundlage zu sein geeignet sind.

Nur im vorübergehen will ich auf einen logischen fehler aufmerksam machen, wonach hier das in mancher hinsicht weitere, umfassendere, die höhere allgemeine bildung, zugleich inbegriffen sein soll in dem engeren, beschränkteren, der höheren fachbildung. ich frage aber; welche mittel sollen denn diese universelle bedeutung haben, dasz sie zugleich für jede höhere geistesbildung die grundlage zu sein geeignet sind? nur

die der gymnasien? oder die der realgymnasien ebenfalls? und wenn diese letztern auch, worin liegt dann das, was diese mittel zur grundlage jeder höheren geistesbildung geeignet macht, da doch die mittel, welche die gymnasien und die realgymnasien in anwendung bringen, auch noch heute nach inhalt und form so verschieden sind? und warum ist denn nicht längst den realgymnasien die vorbereitung für das medicinische studium zugestanden, da doch die von ihm angewandten mittel dafür vorzubereiten nach inhalt und form geeigneter sind? hat vielleicht doch die hohe unterrichtsverwaltung zu aller zeit, auch während des maszgebenden einflusses des herrn geheimen oberregierungsrates dr. Wiese, ein bewustsein davon gehabt, dasz die aufgabe einer höheren unterrichtsanstalt sich nicht darauf beschränken darf, zu den wissenschaftlichen universitätsstudien vorzubereiten? hat sie vielleicht doch stets, wenn auch ohne es klar auszusprechen, an der v. Humboldtschen ansicht festgehalten, dasz eine höhere unterrichtsanstalt ihre zöglinge auch mit der sinnes- und empfindungsweise einer veredelten menschlichkeit ausrüsten müsse? hat sie vielleicht doch auch unter Wiese gemeint, dasz unser gymnasium mit allen seinen mängeln diese aufgabe noch besser zu lösen vermöchte als unser realgymnasium mit allen seinen vorzügen? und ist dies am ende der eigentliche grund gewesen, warum man so lange gezögert hat, den realschulabiturienten die pforten der hochschulen zu öffnen, warum man auch jetzt noch ihnen das recht der vorbereitung zum medicinischen studium versagt?

Ich wage diese frage nicht zu beantworten, nur das behaupte ich: auch der staat darf sich nicht zu der Wieseschen auffassung des gymnasialzweckes bekennen, ohne seine höchsten interessen zu gefährden. diejenigen, welche zu dereinstigen leitern des preuszischen volkes in staat, kirche, rechtswesen und lehre berufen sind, diejenigen, welche einmal eine bedeutsame thätigkeit und einen bestimmenden einflusz auf irgend einem gebiete des öffentlichen lebens ausüben sollen, für die genügt es nicht, blosz mit einem höheren grade geistiger kraft ausgestattet, blosz im besitze eines gewissen maszes von concreten kenntnissen zu sein — ihr gesichtskreis musz ein weiterer sein, als ihn die wenn auch noch so achtungswerte beherschung einer einzelnen wissenschaft gewährt. der staat musz verlangen, dasz seine höhergebildeten bürger sich von einem beschränkten standpunkte, die beschränkung sei welcher art sie wolle, frei machen und sich zur allgemeinheit erheben, er musz einen freien blick über alle menschlichen verhältnisse, einsicht in die natur, kenntnis der wirtschaftlichen und gewerblichen verhältnisse bei ihnen fordern. und wenn es auch gewis wahr ist, was nur allzuoft vergessen wird, dasz weder unsere geistige ausbildung noch unsere erziehung mit der schule abschlieszt, so musz der staat doch schon von seinen höheren unterrichtsanstalten verlangen, dasz sie jene schöne freie menschlichkeit und edle geistesbildung geben, die durch Wilh. v. Humboldt in der unterrichtsverfassung von 1816 als ziel der gymnasien hingestellt war. wer von uns wäre nicht vielfach im leben auch mit akademisch gebildeten in berührung gekommen, die, kenntnisreich und gescheit, doch jene schöne freie menschlichkeit und edle geistesbildung entbehrten?! wer hätte nicht oft schon männer kennen gelernt, die von auszerordentlich umfangreichem und tiefem wissen in einem specialfach doch das band verloren oder nie gekannt haben, welches dieses eine fach mit der gesamtheit der menschlichen wissenschaften verband? sie sind nicht ungebildet in dem sinne wie jene ersten, denen ein feiner geschmack und edle sitte fehlt, aber einer höheren allgemeinen bildung ermangeln auch sie.

Also auch der staat musz nicht blosz von seinen künftigen höheren beamten, sondern von allen, welchen er dereinst einen maszgebenden einflusz im öffentlichen leben zu üben zugestehen soll, höhere all-

gemeine bildung verlangen, und je mehr die universität bei der zersplitterung der wissenschaften und dem umfange jeder einzelnen wissenschaft zu einer vereinigung von fachschulen geworden ist, je mehr das spätere berufsleben, der beruf sei welcher art er wolle, die ganze thätigkeit des mannes in anspruch nimmt und zu einer ausgestaltung des innern menschen keine musze mehr läszt, umsomehr musz der höhern schule die universelle aufgabe gestellt werden, diese höhere allgemeine bildung zu gewähren.

Es wird nun gewisz manchem wunderbar erscheinen, dasz gerade in unserem jahrhundert, wo auf allen anderen gebieten des öffentlichen lebens ein fortschritt ohne gleichen zu bemerken ist, das höhere unterrichtswesen den rechten weg, der bereits von Wilh. v. Humboldt so klar vorgezeichnet war, hat verlassen und in falsche bahnen hat einlenken können, und zwar wesentlich unter der leitung eines so einsichtsvollen und hervorragenden mannes, als welcher doch der herr geh. oberregierungsrat dr. Wiese ganz allgemein anerkannt ist.

Doch wer tiefere blicke in die zeit von etwa 1830 bis 1870 gethan hat, den wird das nicht allzusehr befremden. ich musz mich hier auf wenige andeutungen beschränken.

Grosze gedanken hatte das vorige menschenalter geboren, es handelte sich jetzt um die einzelforschung; auf allen wissensgebieten gieng die arbeit in das detail. so war es natürlich, dasz den kenntnissen als solchen, dem wissen ein viel höherer wert beigelegt wurde als in der früheren zeit. in meiner schrift 'halbbildung und gymnasium' (Grünberg, Schlesien, Friedr. Weisz nachfolger, 1886) habe ich den verschiedenen charakter der in frage kommenden zeiten mit den worten bezeichnet: 'die philosophie wurde vom throne gestoszen, ihre nachfolgerin wurde die naturwissenschaft, an die stelle der herschaft der gedanken trat die herschaft der thatsachen.'

Der auf das einzelne gerichtete sinn der zeit war einerseits die ursache einer immer weiter gehenden zersplitterung der wissenschaften in kleine und kleinste teile, anderseits wurde er auch wieder begünstigt und gestärkt durch das anwachsen des wissensmateriales allerorten.

So schien es denn, als ob nun nicht mehr die universität allein die übermittlung der kenntnisse in den höheren wissenschaften übernehmen könne, sondern als ob neben einer genügenden verstandesbildung für wissenschaftliche studien überhaupt jede wissenschaft auch ein gröszeres masz concreter kenntnisse aus ihrem gebiete von den schülern der höheren unterichtsanstalten verlangen dürfe und verlangen müsse.

Je mehr nun durch immerfortgesetzte einzelforschungen das material in den einzelnen wissenschaften wuchs, je weniger die universität im stande schien, auch bei verlängertem studium dieses umfangreiche material selbst nur in einer hauptwissenschaft zu bewältigen, je erwünschter es unter diesen umständen den universitätsprofessoren sein muste, möglichst viele kenntnisse in ihrem fach bei ihren zuhörern voraussetzen zu dürfen, weil das ihnen einerseits zeit sparte, die bei dem groszen umfange der einzelnen wissenschaften einen so hohen wert für sie hatte, anderseits die mühe, mit den zuhörern gewissermaszen von vorn anfangen und die elemente ihnen einprägen zu müssen, — um so natürlicher und berechtigter schien es, die gymnasien, die ja herkömmlich für die vorschulen der universität gehalten wurden, weil thatsächlich früher im allgemeinen ihre zöglinge zur universität gegangen waren, geradezu als vorbereitungsanstalten für das studium der wissenschaften auf den universitäten zu erklären, wie das in dem erlasse vom 7 januar 1856 geschehen ist.

So läszt es sich verstehen, dasz nach der richtigen Humboldtschen auffassung von der aufgabe der gymnasien die falsche einseitige Wiesesche auffassung sich geltung verschaffen und so lange, ich möchte sagen bis auf den heutigen tag, fast in der alleinherschaft sich behaupten konnte.

Aber wenn mir nun auch zugegeben wird, dasz der zweck der gymnasien oder der höheren unterrichtsanstalten ist, höhere allgemeine bildung zu gewähren, so scheint damit doch noch immer die notwendigkeit einer höheren einheitschule nicht erwiesen zu sein.

Warum, so kann man fragen, soll es denn nicht mehrere arten von schulen geben können, die durch ihren unterrichtsstoff wie durch ihre unterrichtsweise höhere allgemeine bildung gewähren? warum soll nur eine verbindung von unterrichtsfächern und etwa nur eine bestimmte unterrichtsweise hierzu im stande sein? oder welche gründe gibt es sonst, die eine höhere einheitsschule empfehlen oder gar erheischen?

Ich lege kein gewicht darauf, dasz bei einer höheren einheitsschule die eltern erst später vor die bedeutungsvolle frage der berufswahl bei ihren söhnen gestellt würden; denn so eminent praktisch dieser gesichtspunkt auch erscheint, so kommt er doch bei einer schulorganisation, wie sie mir vorschwebt, kaum in betracht. danach haben wir ja drei allgemeine unterrichtsanstalten: die volksschule, die mittel- oder bürgerschule und das gymnasium. jeder knabe besucht zunächst die schule, welcher ihn die natürlich gegebenen verhältnisse zuweisen, um sich die für ihn passende bildung anzueignen ohne rücksicht darauf, was er einst werden will. zeigt sich dann, dasz er durch auszergewöhnliche begabung über diese verhältnisse hinauswächst, oder sind etwa seine eltern inzwischen durch den erwerb eines bedeutenden vermögens zu einer höheren stellung in dem öffentlichen leben gelangt, so wird der knabe in eine andere schule geschickt, sonst nicht. das ist natürlich nicht so zu verstehen, als ob der staat hier grenzpfähle schlagen oder ein verbot erlassen sollte; bewahre; aber er wird teils durch die bestimmung des schulgeldes, teils dadurch, dasz er an dem einen orte diese, an dem andern jene schule einrichtet, darauf hinwirken, dasz im allgemeinen nach diesen gesunden grundsätzen verfahren wird. es leuchtet ein, dasz der übergang aus der einen in die andere schule nicht zu sehr erschwert sein darf, es scheint aber auch klar zu sein, dasz bei dieser organisation des unterrichts für die berufswahl keinerlei schwierigkeiten entstehen.

Aber auch den klagen der universitätsprofessoren über das ungleichmäszig vorgebildete zuhörermaterial kann ich irgend eine beweiskraft für die notwendigkeit einer höheren einheitsschule nicht zuerkennen. man teile die aufgabe und das recht, für die einzelnen wissenschaften vorzubereiten, entsprechend der organisation und dem lehrplan der höheren schulen, weise also die künftigen mediciner und naturwissenschaftler, bautechniker, forstleute den realgymnasien, die künftigen philologen, theologen, juristen und postmänner den gymnasien zu, und die an sich sehr berechtigte und bedeutsame klage wird verstummen. wenn endlich darauf hingewiesen wird, die jetzigen verhältnisse der realgymnasien und oberrealschulen, der schwache besuch ihrer oberen classen dränge zu einer höheren einheitsschule hin, denn jene schulen seien als volksanstalten augenscheinlich doch nicht lebensfähig, so bliebe ja auch hier der weg übrig, sie lebensfähig zu machen. das könnte durch eine erweiterung ihrer berechtigungen sofort geschehen; glaubt man dieses bei ihrer gegenwärtigen organisation und ihren jetzigen lehrplänen nicht thun zu können, so verändere man beides so, dasz es ohne schaden für den staat und das höhere amt geschehen kann. also diese erwägung führt ebenfalls noch nicht mit notwendigkeit zu einer höheren einheitsschule.

Auch davon bin ich weit entfernt zu behaupten, dasz nur eine vereinigung von unterrichtsstoffen und eine lehrweise im stande sei, höhere allgemeine bildung zu erzeugen, obgleich ich für meine person fest an der überzeugung halte, dasz altertum und christentum die beiden vorzüglichsten factoren jeder höheren menschenbildung sein und bleiben müssen. ich meine im gegenteil, dasz solchen überspannten

schulmeisteransichten gegenüber nicht nachdrücklich genug daran erinnert werden kann, dasz höhere bildung ein product aus verschiedenen factoren ist. — Wie in bezug auf unsere körperliche entwicklung die ernährung, so hochwichtig sie ist, doch nur einen factor bildet, so ist auch für unsere geistige ausbildung der unterricht nur ein factor. die natürliche beanlagung und das leben, anfangs das häusliche, später das öffentliche, kommen dabei als mindestens gleichbedeutend und gleichwirksam mit in betracht. und doch hänge ich mit ganzer seele an der idee einer höheren einheitsschule und bin überzeugt, dasz sie für unser vaterland ein groszer segen werden würde; warum?

Einmal fürchte ich, dasz bei der verlängerung des gegenwärtigen zustandes, bei dem dualismus unseres höheren unterrichtswesens je länger desto mehr zwischen den gebildeten kreisen unserer nation eine kluft entstehen wird, über welche hinweg ein geistiges verständnis, wie es doch so unerläszlich ist zur lösung unserer groszen aufgaben auf den verschiedensten gebieten des lebens, nicht mehr möglich bleibt. ein hervorragender schulmann hat mir einmal entgegnet, eine höhere einheitsschule würde die geister unserer jugend uniformieren. welche unterschätzung der macht der angeborenen individualität und des einflusses des späteren lebens, welche überschätzung der macht des unterrichts verrät doch eine solche ansicht!

Und der zweite grund, weswegen ich eine höhere einheitsschule so sehnlich wünsche? mit tiefstem schmerze sehe ich mehr und mehr den idealismus in unserer deutschen jugend schwinden. gewis ist der realistische geist der zeit, gewis ist auch das haus, das von diesem geiste beeinfluszt wird, nach seinem teile mit schuld daran, aber wer kann leugnen, dasz die unglückselige frage, die bei einrichtung jeder schule nicht nur von städtischen verwaltungen, sondern sogar von den hohen staatsbehörden aufgeworfen wird, die bei den meisten eltern für die bestimmung des bildungsganges unserer männlichen jugend fast allein den ausschlag gibt, die — ich spreche es offen aus — wie ein krebsschaden an dem lebensmarke unserer höheren schule friszt, die frage 'wozu wird das gebraucht?' einen riesenteil der schuld mitträgt? den idealismus, das schönste erbteil unseres deutschen volkes, müssen wir unserer besten jugend retten und erhalten. sie musz wieder anfangen, das wahre um des wahren, das schöne um des schönen, das gute um des guten willen zu lieben und zu suchen.

O es ist gewis kein zufall, dasz, nachdem unser geliebtes vaterland einen aufschwung genommen hat wie nie zuvor, nachdem es in den kriegen von 1866 und 1870 seine militärische überlegenheit über die mächtigsten völker Europas, in der emsigen friedensarbeit seit der errichtung des deutschen kaiserreiches sein recht, auf allen gebieten des lebens eine hervorragende stellung unter sämtlichen culturvölkern der erde einzunehmen, bewiesen hat, sich das verlangen nach einer höheren einheitlichen schulbildung an so vielen orten und so lebhaft wieder regt.

Die zeit, in der wir leben, insonderheit unser hochentwickeltes staatswesen verlangt in den höheren ämtern nicht blosze fachgelehrte, und wäre ihr wissen noch so ausgebreitet und noch so tief, nicht blosz im denken geübte und mit wissenschaftlichem sinn erfüllte männer, nicht blosz männer, die in der notwendigen und nützlichen detailarbeit nicht den blick für das ganze und allgemeine verloren haben; unsere zeit will wieder wie ihre grosze vorgängerin, die zeit nach den befreiungskriegen, zu der vornehmsten aufgabe der höheren schulen gemacht wissen, dasz unsere schüler mit schöner freier menschlichkeit und edler geistesbildung geschmückt werden. in unserer zeit wird die empfindung immer allgemeiner und immer klarer, nur bei pflege des idealen sinnes könne jene aufgabe gelöst, jenes ziel erreicht werden, und die vielartigkeit unserer höheren schulen, insonderheit der dualismus zwischen realgymnasium und gymnasium sei der todfeind dieses

idealen sinnes. und gott sei dank, in unserer realistischen zeit regt der idealismus wieder von neuem mächtig seine schwingen, und das erstarken dieses idealismus haben wir vor allem den gewaltigen nationalen kriegen von 1866 und 1870 zu danken. nicht mit unrecht hat unser groszer Moltke den krieg den lehrmeister der herlichsten tugenden genannt, er lehrt uns ja nicht blosz mannesmut und ehrliebe, er lehrt uns vor allem, das ich zu vergessen und dem vaterlande uns zu weihen.

Ja, meine verehrten anwesenden, ich spreche es als meine überzeugung aus, dieser ideale sinn unseres volkes ist es, der nach einer höheren einheitsschule sich sehnt, und er wird die höhere einheitschule erringen, und wie diese selbst dem idealen sinne ihre entstehung verdanken wird, so wird und musz sie selbst wieder diesen sinn hochhalten, kräftigen und pflegen. freilich mag manchem dieses wort allzu zuversichtlich erscheinen, wenn er auf die zahl und die macht derer blickt, welche die höhere einheitsschule bekämpfen. da finden wir zuerst im gegnerischen lager alle anti-idealisten. mit diesem namen bezeichne ich sie, nicht als realisten; denn ein gesunder realismus verträgt sich sehr wohl mit dem, was wir wollen. auch wir wollen nicht menschen erziehen, die phantasmen nachjagen und keinen sinn und kein auge haben für die aufgaben des wirklichen lebens; nein, auch unsere schüler sollen für das leben, nicht für die schule lernen, sie sollen mit hellem blick und mit fester hand das leben mitgestalten und umgestalten helfen, aber sie sollen das darum nicht weniger thun mit idealem sinn; denn nur darin liegt die bürgschaft allmählicher, aber stetiger vervollkommnung und veredlung unseres geschlechts.

Dies, verehrte anwesende, ist unser hauptfeind und den allein haben wir zu bekämpfen; denn die kleine schar von stockphilologen, die in der wegnahme jeder stunde latein oder griechisch eine sünde gegen den heiligen geist erblickt, wird den lauf der geschichte ebenso wenig aufzuhalten vermögen, wie diejenigen, welche die alleinseligmachende kraft der naturwissenschaften und der modernen culturelemente auf ihre fahne geschrieben haben und mit dem gleichen fanatismus, wie jene für die alten sprachen, für sie ihren schlachtruf erheben.

Aber, wird vielleicht jemand einwerfen, du vergiszt einen gegner, an dessen kraft und widerstand mehr als an irgend etwas anderem deine hoffnungen scheitern werden.

Die hohe unterrichtsverwaltung sagt in ihrer circularverfügung vom 31 märz 1882: 'der von vereinzelten stimmen befürwortete gedanke, für alle diejenigen jungen leute, deren lebensberuf wissenschaftliche fachstudien auf einer universität oder technischen hochschule erfordert, eine einheitliche, die aufgabe des gymnasiums und der realschule verschmelzende höhere schule herzustellen, ist, wenigstens unter den gegenwärtigen culturverhältnissen, mit denen allein gerechnet werden darf, nicht ausführbar, ohne dasz dadurch die geistige entwicklung der jugend auf das schwerste geschädigt wird.' ich will an dieser erklärung nicht herumdeuten; wer sie unbefangen liest, dem sagt sie, dasz die hohe unterrichtsverwaltung augenblicklich eine höhere einheitsschule verwirft und die geistige entwicklung der jugend durch eine solche auf das schwerste geschädigt erachtet. aber eine hohe unterrichtsverwaltung ist keine partei und hat keine vorgefaszte meinung, und die geschichte gerade unseres staates lehrt, dasz bei aller continuität der verwaltung doch die überzeugungen selbst in den wichtigsten fragen nicht nur unter verschiedenen regierungen verschieden waren, sondern dasz auch ein und dieselbe regierung ihre meinung geändert hat. wo die salus patriae als die summa lex gilt, da gibt es keine voreingenommenheit und kein starres festhalten, da kommt es nur darauf an, die überzeugung an maszgebender stelle zu wecken, dasz eine höhere einheitsschule unserem vaterlande zum segen gereichen wird, und jener widerstreit ist nicht

mehr vorhanden. und hat nicht eben jene circularverfügung vom 31 märz 1882, welche die reine einheitsschule verwirft, doch den bestrebungen derselben in der wirksamsten weise die wege geebnet? — Sie hat durch änderung der lehrpläne gymnasium und realgymnasium einander genähert, sie hat durch verwerfung eines einseitig grammatisch-stilistischen lehrbetriebes in den sprachen die lehrweise verbessert.

Nur noch ein unterschied scheint zwischen der auffassung der regierung und der unsrigen zu bestehen.

Die regierung hat sich noch nicht von der Wieseschen auffassung losgemacht, dasz das gymnasium ausschlieszlich als vorbildungsanstalt für das studium der wissenschaften auf der universität anzusehen sei, wir fassen die aufgabe der höheren schule mit Wilhelm von Humboldt weiter, 'sie ist uns eine pflegestätte höherer geistesbildung; sie soll ihre zöglinge zum verständnis und zur mitarbeit an dem gegenwärtigen culturleben bilden und erziehen.'

Wer mit uns hierin die aufgabe unserer höheren schule erblickt und sich die kraft zutraut, diese überzeugung wirksam zu vertreten, der soll auch den mut besitzen, sich öffentlich zu ihr zu bekennen und in wort und schrift dafür zu wirken.

Ich halte die einheit der höheren unterrichtsanstalten für so wichtig, dasz ich auch einen lehrplan gutheiszen würde, der meinem ideale bei weitem nicht entspräche; aber ich glaube auch an die sieghafte macht der wahrheit in der geschichte, und so wird denn, wenn auch nicht von heute zu morgen, auch in dieser frage die wahrheit den sieg gewinnen über den irrtum. das walte gott!

Meine aufgabe war, die idee der höheren einheitsschule, wie sie in meiner seele lebt, vor Ihnen zu entwickeln; um nicht in das gebiet des herrn Hornemann, der über die organisation der höheren einheitsschule zu Ihnen sprechen wird, hinüberzugreifen, werde ich mir erlauben, teils den principiellen standpunkt meines vortrags, teils einige auf der grenze beider gebiete liegende gesichtspunkte in thesen zu fassen, die jedoch nicht beanspruchen, im einzelnen zum gegenstande unserer verhandlung gemacht zu werden:

1) das gymnasium ist die pflegestätte höherer allgemeiner geistesbildung.

Diese höhere allgemeine geistesbildung ist zugleich die grundlage für jedes wissenschaftliche studium und jede höhere stellung im staatsleben.

2) lehrer an der höheren einheitsschule können nicht blosze fachgelehrte, sondern müssen humanisten, d. h. männer sein, die selbst im besitze höherer allgemeiner geistesbildung sind.

3) von den lehrgegenständen unserer höheren unterrichtsanstalten kann für die höhere allgemeine geistesbildung in unserer zeit und bei unserem volke kein einziger entbehrt werden.

4) der lehrstoff der einzelnen gegenstände ist nach der aufgabe der einheitsschule zu bemessen.

5) die methode in den einzelnen lehrgegenständen ist der natur derselben und ihrer bestimmung im plane der höheren einheitsschule zu entnehmen; sie darf auch in den sprachen nicht die gleiche sein.

Auf diesen vortrag folgte sogleich der zweite, durch das programm angekündigte vortrag des gymnasiallehrers Hornemann-Hannover über 'die organisation der einheitlichen höheren schule', welcher folgenden wortlaut hatte[2]:

---

[2] anm. des berichterstatters: die folgenden ausführungen decken sich, aber nur zum teil, mit der abhandlung des hrn. F. Hornemann: 'die einheitliche höhere schule', pädagog. archiv 1886 hft. 8; auch in besonderem abdruck: Stettin 1886.

Meine herren! das thema, dessen behandlung ich mir für heute vorgenommen habe, ist in der im programm angegebenen beschränkung streng genommen unmöglich. denn man kann die 'organisation der höheren einheitsschule' nicht gründlich besprechen, ohne zugleich auf die allgemeinen bedingungen einzugehen, unter denen sich unser gesamtes schulwesen entwickelt, und ohne ein bild von der gesamteinrichtung desselben zu entwerfen. um so weniger kann ich mich heute auf die höhere einheitsschule, d. h. auf diejenige anstalt, welche an stelle des gymnasiums, des realgymnasiums und der oberrealschule treten soll, beschränken, als manche unter den freunden einer einheitsschule den gedanken gefaszt haben, alle hauptstufen der allgemeinen bildungsschulen mit einander zu einem organismus zu verschmelzen. zunächst sollen alle deutschen knaben in einer volksschule zusammen unterrichtet werden, aus dieser zum teil ins praktische leben, zum andern teil in eine sechsclassige mittelschule übergehen, welche dann wieder einen teil ihrer schüler in das praktische leben entläszt, einen andern den höheren schulen zuweist, um ihn auf mehreren wegen den wissenschaftlichen fachstudien der universität oder der technischen hochschule zuzuführen. demnach sollen die unteren stufen der volksschule die elementarclassen aller höheren schulen mit enthalten, die sogenannte mittelschule soll die classen von VI bis II^b der neunjährigen lehranstalten in sich aufnehmen. gymnasium, realgymnasium und oberrealschule sollen als abgesonderte anstalten nur von II^a an erhalten bleiben.

Meine herren, gegen eine solche einrichtung des schulwesens hat schon Herbart mit gewichtigen pädagogischen gründen einspruch erhoben. denn da die höhere schule auf längerem wege zu einer tieferen und umfassenderen bildung strebt, kann keine ihrer stufen der dem alter nach entsprechenden in der mittelschule oder in der volksschule gleichgesetzt werden. auf den unteren stufen musz die höhere schule bald nach einander eine viel gröszere menge verschiedenartigen lernstoffes darbieten, eine viel gröszere zahl von einzelgruppen musz im früheren unterricht erst für sich zur klarheit erhoben und in sich fest verknüpft werden; der process der vereinigung derselben zu immer umfassenderen einheiten wird also anders und bei weitem verwickelter verlaufen und viel später zu dem relativen abschlusz führen, welcher das ziel der schule darstellt. deshalb sieht der schüler, welchen die volksschule am ende ihres cursus entläszt, im durchschnitt älter aus, als der gleich alte mittelschüler; dem gymnasiasten oder realgymnasiasten aber wird in demselben alter noch am meisten kindliches ankleben, ohne dasz dies für ihn im mindesten ein vorwurf wäre. jener erste schaut am ernsthaftesten in die welt hinaus; dieser letztere geht sorglos einen tag nach dem andern in die schule und denkt noch an keinen künftigen beruf. Herbart meint, wer offene augen habe, müsse dies auf den gesichtern lesen können. darum dürfe man keineswegs ohne weiteres volks- und mittelschulen den entsprechenden untern stufen der höheren schule gleichsetzen, und wer es doch thue, der verderbe alle diese schularten. man könnte dem hinzufügen, dasz sogar schon die grundlage, auf welcher diese verschiedenen schulen ihre bildung zu erbauen haben, verschieden sei. denn der knabe aus den gebildeten ständen bringt teils durch vererbung, teils durch frühe gewöhnung in höher gebildeter umgebung schon einen reicher und feiner entwickelten geist in die unterste schulclasse mit als der volksschüler, und auch während der schulzeit wird die thätigkeit der schule in den höheren ständen durch die übrigen factoren der erziehung in ganz anderer weise und viel stärker vorbereitet, gefördert und ergänzt. schon jetzt leidet unser elementarunterricht neben der überfüllung der classen wohl am meisten an der verschiedenheit des schülermaterials; sollen wir diese schwierigkeit nun noch verdoppeln und verdreifachen, indem

wir gerade die äuszersten extreme, welche im volke in dieser beziehung möglich sind, die höchstgebildeten und die ungebildeten, in der elementarschule zusammenbringen? — Dazu kommt die nicht wegzuleugnende sittliche gefahr des steten zusammenseins gebildeter kinder mit ungebildeten, und selbst wenn man mit Kühn die besorgten mütter damit trösten wollte, dasz armer leute kinder wohl roher, aber nicht schlechter seien als die der gebildeten, so musz ich doch erwidern, dasz ich wenigstens meine kinder auch vor roher gesellschaft sorgfältig zu bewahren suche; denn eine gewisse, um es einmal so zu nennen, ästhetik des lebens gehört doch zur höheren bildung notwendig mit hinzu.

Allein die bedenken, die ich gegen die beschriebene verschmelzung der allgemeinen bildungsschulen habe, sind nur zum teil pädagogischer natur. Kühn behauptet, dasz der classenhasz durch die getrennten vorschulen auch in das unschuldige kinderleben hineingetragen sei; und doch könne die immer näher drohende sociale gefahr gewis nicht durch unnatürliche scheidung der stände überwunden werden. aber vermag denn der gemeinsame schulunterricht, zumal in so jugendlichem alter, wirklich irgend erheblich zur ausgleichung der socialen unterschiede mitzuwirken? ich glaube, ebenso wenig, wie die vereinigung von juden und christen in unsern schulen bisher den antisemitismus zu mildern im stande war. und ist die scheidung der stände, soweit sie sich in den gesonderten vorschulen ausdrückt, wirklich eine unnatürliche? liegt nicht vielmehr in Kühns auffassung ein streben nach unnatürlicher nivellierung? ich bitte, mich nicht miszuverstehen: auch ich erkenne das recht der individualität an, auch ich wünsche, dasz die stellung jedes einzelnen in der gesellschaft möglichst wenig von den zufälligkeiten des standes, möglichst ausschlieszlich von dem werte der persönlichkeit abhänge. aber übertreibung führt auch hier zur unnatur. der mensch ist ein ζῷον πολιτικόν, ein 'collectives wesen', wie Goethe sagt, und die persönlichkeit ist in wahrheit nur zum geringeren teile sondereigentum des einzelnen, zum gröszeren teile ist sie von dem kreise geschaffen, in und mit welchem der einzelne lebt. überall also, wo sich deutlich unterscheidbare stufen der allgemeinen bildung im volksleben entwickelt haben, müssen wir diese in sich zwar zusammenfassen, dürfen sie aber nicht unter einander vermischen, wenn wir ihnen wahrhaft geeignete schulen geben wollen. wir müssen eine besondere einheitsschule für jede der drei hauptbildungsstufen unseres volkes haben: für die höchstgebildeten die gelehrte schule, für den gebildeten mittelstand die höhere bürgerschule, für die dritte stufe die volksschule. aber freilich dürfen diese schulen nicht so gesondert sein, dasz auch dem hervorragend begabten der übergang von der einen in die andere unmöglich wäre; denn sonst wäre dem grundsatz des modernen bewustseins, dasz sich jeder durch eigne kraft in der gesellschaft emporbringen könne, nicht genügt. die jetzige lateinlose höhere bürgerschule scheint mir unter den vorhandenen schulformen der mittleren bildungsstufe am besten zu entsprechen, aber ich würde doch wünschen, dasz sie der gelehrten schule etwas mehr genähert werden könnte, um den übergang zu erleichtern.

So stehe ich also völlig auf dem standpunkte, welchen die 'denkschrift des verbandes deutscher architekten- und ingenieurvereine über die ausbildung der bautechniker' einnimmt. 'die verschiedenen bildungsstufen', heiszt es daselbst s. 7, 'müssen zum wohl des ganzen gesondert bleiben, vermischung und unregelmäszigkeit erzeugt in der regel halbbildung — ein schlimmes zeichen für den culturstand eines volkes. — Es ist besonders ein merkmal für die blüte unseres vaterlandes, dasz echt wissenschaftliche und künstlerische bildung hoch geschätzt, und dasz der weg zu ihr nicht leicht gemacht, aber rein gehalten wird.'

Meine herren, indem ich nun die organisation der höheren einheits-

schule selbst ins auge fasse, betrachte ich sie als ein für sich bestehendes ganzes mit einer eignen idee und einer daraus sich ergebenden eigentümlichen gestaltung. aber den meisten der bisher entworfenen pläne einer solchen anstalt kann ich in mehreren punkten nicht zustimmen. namentlich scheint mir notwendig, dasz das studium der classischen sprachen in gröszerer ausdehnung erhalten werde. denn die idee der höheren bildungsanstalt, an der wir festhalten müssen, kann nur die sein, welche Ernst Laas kurz vor seinem tode mit den worten bezeichnete: 'wir müssen im gymnasium eine schlechthin universale propädeutik haben.' denn dies allein entspricht der idee der allgemeinen bildung in ihrer höchsten vollendung. freilich kann eine solche universale propädeutik nie vollkommen verwirklicht werden, sondern sie bekommt stets einen beschränkten inhalt durch die zugehörigkeit zu einem bestimmten volk und einem bestimmten zeitalter. nur die formale seite der bildung kann wirklich universal sein, insofern sie alle formen der geistigen thätigkeit gleichmäszig umfaszt. darum ist es ebenso richtig, wenn wir sagen: die höhere einheitsschule soll zu einer tieferen auffassung des nationalen lebens der gegenwart vorbilden. alle elemente der cultur, welche den gegenwärtigen stand unserer bildung hervorgebracht haben und in ihm lebendig sind, müssen daher dem schüler nahe gebracht, und an diesem stoffe müssen alle seiten der geistigen thätigkeit gepflegt und entwickelt werden. zu den hauptelementen unserer cultur gehört aber auch gegenwärtig noch die antike; auch jetzt noch hängt unser fühlen und denken mit tausend fäden an der renaissance. so lange nicht eine dritte classische periode unserer schönen litteratur Goethes und Schillers grösze verdunkelt hat, sollte dies eigentlich selbstverständlich sein. deshalb musz also dem lateinischen seine bedeutung für den grundlegenden grammatischen unterricht, überhaupt für die formale bildung bewahrt bleiben, und auch römische geschichte, römisches leben und römische litteratur müssen angemessene pflege finden. noch wichtiger aber ist, dasz das griechische eine hervorragende stellung im unterrichte behauptet. denn der hellenische geist bildet gegenwärtig den eigentlichen kern der humanistischen bildung, er ist es vorzugsweise, der in der deutschen cultur der gegenwart noch lebendig ist, während wir uns vom Romanismus allmählich immer mehr abwenden, selbst im rechtsleben, obwohl doch auf keinem gebiete die weltgeschichtliche grösze des römischen volksgeistes gewaltiger hervorgetreten ist als auf diesem. dazu kommt, dasz die römische litteratur und geschichte viel weniger geeigneten stoff für die jugend darbietet als die griechische. deshalb entspricht dem bedürfnis der gegenwart nur eine einheitsschule, welche das griechische im ganzen in der ausdehnung erhält, die es auf dem gymnasium hat, den nötigen raum für die realien und die neueren sprachen aber durch entsprechende schwächung des lateinischen gewinnt.

Doch vielfach wird die bedeutung des hellenischen geistes anerkannt, aber behauptet, man lerne denselben ebenso gut, wenn nicht besser aus übersetzungen kennen. man vergiszt dabei, dasz die übersetzung in eine andere sprache nicht nur dem gedanken ein anderes gewand anlegt, sondern den gedanken selbst verändert; daher konnte einst Moritz Haupt in jenem bekannten paradoxon behaupten, das übersetzen sei der tod des verständnisses. nicht einmal der inhalt fremdsprachlicher werke kann also voll aufgefaszt werden, wenn wir sie übersetzen, noch viel weniger aber die schöne form, in welche er gegossen ist. diese aber ist gerade bei der griechischen litteratur von der grösten bedeutung. denn die kunst sprachlicher, besonders dichterischer darstellung ist es ja vorzugsweise, was uns modernen menschen die groszen hellenischen schriftsteller wert macht. und weiter: weshalb treiben wir denn fremde sprachen? um mit andern nationen jenen geistigen aus-

tausch pflegen zu können, der die grösten fortschritte der cultur hervorbringt. von diesem austausch aber dürfen wir das geistreichste volk des altertums nicht ausschlieszen, zumal wir gerade von dem verkehr mit ihm eine gröszere klärung und bereicherung unserer weltanschauung erwarten dürfen als von den modernen völkern, die uns in ihrer gesamten bildung und gesittung so viel näher stehen. dann dürfen wir aber auch das griechische schrifttum nicht übersetzen und modernisieren; sonst geht es uns wie den Arabern des mittelalters: eine zeit lang wurden sie mächtig von den Hellenen beeinfluszt, aber sie arabisierten und übersetzten sie, und die erst so tiefgreifende einwirkung wurde bald gleich null. nur dadurch, dasz die abendländischen völker das griechische schrifttum lieszen, wie es war, dasz sie es immer wieder und wieder im originale studierten und durcharbeiteten, konnte es seine segensreiche einwirkung behaupten bis auf den heutigen tag. — Und ist denn nicht die griechische sprache selbst die erste und tiefste offenbarung des hellenischen geistes? können wir wirklich sagen, dasz unsere jugend vom genius der Griechen berührt sei, wenn sie das wundervolle gebäude ihrer sprache nicht geschaut hat? — Auch pädagogische gründe verlangen endlich die griechische litteratur in der ursprache zu lesen. wer wie ich zur ergänzung des griechischen unterrichts mit primanern übersetzungen griechischer dramen gelesen hat, der weisz, wie viel geringeres interesse denselben entgegengebracht wird als dem original. dasz der lernende sich den inhalt erst durch die mühe der übersetzung erarbeiten musz, macht ihm denselben wertvoller; und auch der schüler fühlt nur zu sehr, dasz die übersetzungen doch dem originale nur mangelhaft entsprechen.

Doch es gibt unter den bisherigen einheitsschulplänen auch solche, welche das griechische nicht fallen lassen, sondern in die drei letzten jahrescurse hinaufschieben und dann sehr stark betonen wollen. aber dabei erregt schon an und für sich der späte anfang bedenken; denn, wie Herbart sagt, nur früh erworbene fertigkeiten haften. auch ist die erlernung des alphabets und die überwindung der ersten schwierigkeiten in der grammatik eine weit passendere arbeit für die untertertia als für die untersecunda. die hauptsache aber ist: mit dieser starken hervorhebung des griechischen ist notwendig eine teilung der drei oberen classen in zwei oder mehr getrennte zweige verbunden. diese aber ist nicht, wie man behauptet, die vollendung, sondern der tod der einheitsschule. soll überhaupt die schule daran mitarbeiten, eine gemeinsame grundlage der gesinnung und weltanschauung für alle gebildeten zu legen und so der immer weiter fortschreitenden zersplitterung derselben nach berufskreisen wenigstens ein gewisses gegengewicht entgegenzusetzen, so müssen gerade obersecunda und prima, d. h. die zeit, in welcher sich der trieb zu selbständigem urteil in dem jüngling zuerst mächtig regt, in der auch die grundzüge des charakters fest zu werden beginnen, allen schülern gemeinsam sein. wenn in dieser zeit das interesse nach verschiedenen seiten auseinandergezogen wird, dann wird es auch gespalten bleiben, und nicht das bewustsein der zusammengehörigkeit, sondern das des gegensatzes wird ins leben mit hinübergenommen. auch wenn man einen mehr oder weniger groszen teil des unterrichts als stammunterricht gemeinsam läszt, wie z. b. Otte thut, liegt doch das interesse naturgemäsz auf den nicht übereinstimmenden fächern, weil ja die abweichungen gerade der besondern neigung und begabung des einzelnen gerecht werden sollen. deshalb würde ich es aufs tiefste beklagen, wenn sich eine reine einheitsschule ohne teilung in den oberen classen als unausführbar erweisen sollte; für mich würde dann der traum der einheitsschule seinen wesentlichen reiz verloren haben.

Meine herren, es ist ja möglich, dasz dieser traum wirklich zerstört wird, dasz der unabänderliche lauf der geschichte die reine einheitsschule unmöglich macht; aber ich glaube, dasz wir gegenwärtig noch nicht auf diesem punkte der entwicklung stehen; im gegenteil: nur die auf eine reine einheitsschule gerichteten pläne haben gegenwärtig aussicht auf erfolg. man verschliesze doch die augen nicht vor den realen factoren, welche die schulreform endgültig bestimmen: nie und nimmer, glaube ich, wird wenigstens die preuszische regierung so weitgehende experimente zulassen, wie sie die mehrzahl der einheitsschulentwürfe verlangt. nur im anschlusz an die lehrpläne von 1882 dürfen wir in Preuszen der einheitsschule zustreben, wenn wir nicht leere luftschlösser bauen wollen. die lehrpläne haben aber der reinen einheitsschule in zwei richtungen vorgearbeitet und dadurch gezeigt, dasz sie selbst die culturnotwendigkeit, welche das realgymnasium geschaffen hat, nur für eine zeitweilige halten. sie haben nemlich erstens die lehrpläne des gymnasiums und des realgymnasiums so geändert, dasz von VI bis IV fast völlige gleichheit erzielt und überhaupt das gymnasium realistischer, das realgymnasium humanistischer gestaltet ist. zweitens dringen sie an mehreren stellen auf beseitigung der übertreibungen und einseitigkeiten, an welchen die gymnasiale lehrweise gegenwärtig leidet. ich brauche nur an die freilich in der praxis noch keineswegs durchgeführte forderung zu erinnern, dasz die schreibübungen im griechischen auch in den oberen classen nur den zweck haben sollen, die lectüre der schriftsteller vor oberflächlichkeit zu sichern. an beide seiten dieser von der regierung selbst begonnenen reform müssen wir anknüpfen: wir müssen die methode tief und gründlich reformieren, und wir müssen vorsichtig und allmählich die lehrpläne des gymnasiums und des realgymnasiums noch weiter an einander annähern. natürlich ist bei diesem vorgehen die hauptsache, dasz das gymnasium sich diese tendenz zu eigen macht und eine zeitgemäsze umgestaltung seiner methode und seines lehrplans durchführt. denn einmal hat es das griechische als obligatorischen lehrgegenstand, und dann ist es der zahl nach dem realgymnasium so überlegen, dasz das ziel im wesentlichen als erreicht gelten kann, wenn es sich wieder zu einer allseitig genügenden allgemeinen vorbildungsanstalt für alle höher gebildeten umgewandelt hat.

Ich glaube auch nicht, dasz die gebildeten Deutschlands einer solchen entwicklung so abgeneigt sind, wie es nach den in jüngster zeit erschienenen veröffentlichungen über die schulreform scheinen könnte. manche äuszerungen von medicinern, wie der bekannte brief Esmarchs, sind dem realgymnasium so günstig, dasz man dieses von vorn herein zur grundlage für eine einheitsschule nehmen müste; dagegen aber führt der gegenwärtige rector der Züricher universität, prof. dr. Krönlein, in seiner rectoratsrede aus, dasz das festhalten an der grundlage der gymnasialen vorbildung durch das interesse gerade der medicinischen facultät gefordert werde. auch die schriften des Tübinger professors dr. Lothar Meyer atmen denselben geist. nach seiner meinung wird von den naturwissenschaften am realgymnasium viel zu viel, am gymnasium zu wenig gelehrt. aber der fehler des letzteren liege weniger in dem umfange an zeit und material, als in der methode der behandlung. die schule solle nur zum verständnis der naturwissenschaften befähigen; der schüler solle zwar manches gelernt haben, aber doch die empfindung behalten, dasz er erst anfange zu studieren, wenn er zur universität abgeht. ferner verlangt herr prof. dr. Schrötter in Wien in seinem referate über die überbürdungsfrage, welches ich die ehre hatte in handschrift auf dem tische des hauses niederzulegen, keineswegs die entfernung der alten sprachen aus dem unterricht der höheren schulen.

Ein zweiter kreis, von dem man erwarten könnte, dasz er der

grundlage gymnasialer bildung durchaus abgeneigt sei, ist der der techniker. aber auch hier liegt die sache doch anders. die meinungen der professoren an den technischen hochschulen sind geteilt. der verein deutscher ingenieure in Berlin hat in seinem interessanten gutachten über die schulreform eine einheitsschule gefordert, welche den kern des gymnasiums beseitigen würde; aber dem steht die denkschrift gegenüber, welche der verband deutscher architekten- und ingenieurvereine über die ausbildung der bautechniker veröffentlicht und mir vor einigen tagen zugesandt hat. diese erklärt sich s. 5 für eine schule, 'welche sowohl durch ihre humanistische richtung die reife zu akademischen studien erzeugt, als auch den mathematischen und graphischen unterricht pflegt', und glaubt, dasz eine solche zwischen gymnasium und realgymnasium stehende anstalt 'nicht blosz für die bedürfnisse der technischen fächer, sondern auch für alle andern höheren bildungszweige das ziel der zukunft darstellt'. der verband deutscher architekten- und ingenieurvereine, der gegenwärtig in 27 einzelvereinen 6764 mitglieder zählt, will also die humanistische grundlage unserer gymnasialbildung keineswegs aufheben.

Aber, meine herren, alles dieses sind wünsche, sind ansichten, und wer wüste nicht, wie stark dieselben selbst in kreisen, die im allgemeinen auf gleichem boden stehen, noch von einander abweichen. der grund dafür scheint mir vor allem darin zu liegen, dasz jedes einzelnen meinung noch zu ausschlieszlich aus den erfahrungen und eindrücken des eignen bildungsganges und der eignen lebensstellung hervorgeht: es fehlt noch die verallgemeinernde und objectivierende wirkung einer wissenschaftlichen behandlung der sache. diese musz ihre beweismittel natürlich teils aus einer umfassenden statistik der bestehenden schulverhältnisse, teils aus einer wissenschaftlichen pädagogik, teils endlich aus einer wissenschaftlichen nationalökonomik entnehmen. jeder versuch, der debatte über die schulreform diesen wissenschaftlichen charakter zu verleihen, ist deshalb mit sympathie zu begrüszen. geistreich und richtig hat der professor der medicin in Lausanne dr. Wilhelm Loewenthal in seinen 'grundzügen der hygiene des unterrichts' die ganze frage unter den gesichtspunkt der hygiene, natürlich der geistigen und körperlichen, gestellt und gefordert, sie vor allem entwicklungsgeschichtlich zu behandeln. den einzelausführungen des verfassers kann ich mich freilich vielfach nicht anschlieszen; vielmehr scheinen mir die bestrebungen, im anschlusz an Herbart eine wissenschaftliche pädagogik zu begründen, doch bedeutender und erfolgreicher zu sein. allein können allerdings auch sie die frage der schulreform nicht lösen, schon weil sie von den gebieten der wissenschaft, die ich so eben als quellen für die beweisführung nannte, nur eines betreffen.

Meine herren, unter diesen umständen ist es von ganz besonderer bedeutung, dasz die anstalt, die wir suchen, die reine einheitsschule auf gymnasialer grundlage, nicht völlig neu geschaffen zu werden braucht, sondern annähernd schon erreicht ist und nur ausgebildet und verallgemeinert werden musz. Jürgen Bona Meyer berichtet im monatsblatt des liberalen schulvereins Rheinlands und Westfalens, auf dem Hamburger Johanneum sei längst neben der kenntnis der alten classischen sprachen auch so viel kenntnis des französischen und englischen erworben, dasz man eine gewisse fertigkeit der lectüre gewann. daneben sei auch der mathematische und physische unterricht nicht vernachlässigt. in der Schweiz seien ebenfalls höhere schulen vorhanden, die in solcher weise die vorzüge des humanismus mit den bedürfnissen des realismus der zeit auszugleichen verstehen. damit stimmt überein, was Krönlein in der erwähnten rectoratsrede über die schweizer gymnasien sagt. und auch in Baden gibt es keinen heftigen kampf gegen das gymnasium wie bei uns; wo ein wunsch nach reform desselben hervortritt,

folgt er einer maszvollen richtung, der auch ich mich gern anschlieszen würde. der grund dafür liegt darin, dasz in Baden der mathematische und naturwissenschaftliche lehrplan den wünschen der mediciner genügt, dasz auch im französischen ein leidlicher grad von fertigkeit erreicht wird, und dasz an den gröszeren anstalten die meisten schüler englisch lernen.

Meine herren, aus allen diesen thatsachen scheint mir dreierlei hervorzugehen: einmal, dasz wir recht thun, wenn wir uns heute nur über die allgemeine tendenz einigen, der wir folgen wollen, die aufstellung eines bestimmten lehrplans aber den weiteren verhandlungen innerhalb des einheitsschulvereins selbst überlassen. ich möchte die geehrte versammlung deshalb bitten, auch mir die genaue darlegung meiner persönlichen meinung in bezug auf den lehrplan zu erlassen. ich habe schon im pädagogischen archiv 1886 nr. 8 die gesichtspunkte aufgestellt, von denen aus sich mir folgende forderungen als notwendig darstellten: 1) die ersetzung des lateinischen aufsatzes durch eine französische freie arbeit, 2) die einführung des englischen in den lehrplan (etwa nach dem muster der gymnasien Hannovers), 3) die vermehrung der mathematischen lehrstunden in der tertia auf vier, 4) die durchführung besondern unterrichts in der geographie bis zur prima. nur eines möchte ich hier noch ergänzend bemerken, dasz ich bei weiterer überlegung auch die möglichkeit gefunden zu haben glaube, den obligatorischen unterricht im zeichnen bis zur prima fortzusetzen, und ich hoffe, dasz dadurch den wünschen der techniker, für die eine tüchtige pflege des graphischen unterrichts bedürfnis ist, genüge geschehen könnte, ohne dasz man doch über das auch für die allgemeine bildung wünschenswerte hinausgienge. denn in der that fehlt uns gymnasialschülern sehr häufig die fähigkeit richtig zu sehen und der sinn für die schöne form, welche doch sicher zur allgemeinen bildung gehören. doch, wie gesagt, ich lege auf die einzelheiten meines entwurfes gar kein besonderes gewicht, sondern glaube, dasz es gerade die aufgabe unseres vereins sein musz, alle die vielen persönlichen auffassungen unter einander auszugleichen durch eine gründliche und wissenschaftliche behandlung der ganzen frage der schulreform von allen seiten. gelingt es dann, wirklich fest begründete vorschläge zu vereinbaren, so wird vielleicht auch der staat der seine eignen bestrebungen fortsetzenden thätigkeit des vereins die berücksichtigung nicht versagen.

Zweitens aber scheint mir aus meiner darlegung zu folgen, dasz wir uns bei diesen arbeiten zunächst an das gymnasium anzuschlieszen haben, und endlich drittens dürfen wir neben dem lehrplan nie die lehrweise vergessen. eine reform der methode ist von viel tieferem einflusz auf den gesamten geist des unterrichts, als wenn dem einen oder andern lehrfache eine etwas gröszere oder geringere äuszere ausdehnung gegeben wird. sie kann deshalb schon an sich viel dazu beitragen, um das gymnasium mit dem geiste unserer zeit wieder vollständig in einklang zu bringen, sie allein aber kann auch die mittel schaffen, um ohne überbürdung und ohne zersplitterung neben den classischen studien noch den vielseitigen bildungsbedürfnissen der gegenwart in einer lehranstalt gerecht zu werden.

Meine herren! gewis ist die arbeit, zu der wir uns im einheitsschulverein zusammenschlieszen wollen, lang und schwierig, aber die idee ist eine unzweifelhaft richtige, und wenn die arbeit in dem rechten geiste geführt wird, so wird der erfolg zuletzt nicht fehlen.

(fortsetzung folgt.)

RATZEBURG. W. VOLLBRECHT.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(5.)
CARL THEODOR GRAVENHORST.
(fortsetzung und schlusz.)

Schon aus dieser kurzen darlegung der wesentlichen momente von G.s erdenwallen wird hervorgehen, wie derselbe nie aufgehört hat sich strebend zu bemühen und zwar in durchaus idealem sinne. eine idealistische und zugleich optimistische welt- und lebensanschauung war ihm gleichsam angeboren, sie war die starke wurzel seiner kraft, die keine erfahrung, kein zweifel auszurotten vermochte, sie bildete im verein mit einer starken richtung auf das ästhetische den kern seiner persönlichkeit und den letzten grund seiner erfolge und seiner bedeutung. aus dieser grundrichtung seines wesens erklärt sich auch seine religiosität, die sich schon früh offenbart: von anfang steht es ihm fest, dasz die geschichte der menschheit ein zeugnis sei der göttlichen vorsehung, dasz sie nicht einen zwecklosen zirkellauf, sondern eine stetige, nur scheinbar zuweilen rückläufige bewegung zu immer höheren zielen im sinne einer von gott geleiteten erziehung des menschengeschlechts bedeute. 'die religion befriedigt nicht nur das geistige bedürfnis der groszen mehrheit durch den glauben an eine göttliche weltordnung, sondern gibt auch dem natürlichen gefühle der demut und abhängigkeit seinen entsprechenden ausdruck'. und mochte auch G. nicht zu denjenigen gehören, die 'aus bedürfnis der gewisheit das herschende system für untrüglich halten', sondern eher zu denen, die 'ein eignes auf der weltanschauung ihrer gegenwart beruhendes system aufstellen, oder sich mehr negativ verhalten', so ist an der wahrheit seines religiösen gefühles doch nicht zu zweifeln; gott war ihm durchaus thatsache, nicht nur ausdruck: doch widerstrebte es ihm, seine religiosität irgend zur schau zu tragen.

Sein idealismus brachte es auch mit sich, dasz seine bestrebungen und interessen mehr auf den gedanken und das allgemeine, als auf das einzelne und concrete gerichtet waren. für die wissenschaft der geschichte haben nach seiner behauptung die menschlichen handlungen nur als product und ausdruck eines gedankens wert, und auch in der philologie kommt es ihm vor allem auf erkenntnis des geistes der sprache und der schriftsteller an; dabei verkennt er keineswegs die bedeutung und notwendigkeit der mühsamen einzelforschung; aber aus dieser den ganzen lebensberuf zu machen, ohne die gewinnung höherer und allgemeinerer gesichtspunkte zu bezwecken, ist ihm eine veraltete pedanterie und keineswegs sache des wahren gelehrten. als das ziel alles menschlichen strebens und deshalb auch aller erziehung gilt ihm die wahre humanität, die das ganze denken und fühlen durchdringen musz; ohne hervorbringung dieser gesinnung ist ihm deshalb der ganze gymnasialunterricht trotz Griechen und Römern und aller noch so feiner intellectuellen und ästhetischen bildung 'keinen pfifferling wert'. den letzten zweck des gymnasiums sieht er nicht etwa in der mitteilung einer besondern art von kenntnissen und fertigkeiten, sondern in der 'gesamtbildung aller geistigen und sittlichen kräfte'. obgleich der unterricht auch seinen zweck für sich hat, so musz er doch durchaus erziehlich wirken und dem höheren zwecke der hervorbringung echter humanität als eines charakters des menschen dienen.

Diesen charakter in sich selbst zu erzeugen, die sog. humanitätsstudien auch für sich selbst zu einem vehikel wirklicher humanität zu machen ist G. von jugend an mit bewustsein und ehrlich bestrebt gewesen. davon legt seine empfänglichkeit für alles schöne und menschlich edle, sowie die milde und lauterkeit seiner gesinnung ein schönes zeugnis ab: was zunächst bedürfnis seines herzens und seiner naturanlage war, erfaszte er im bewustsein als pflicht und ehrensache. so war denn die güte seines wesens durchaus echt und bestand jede probe, ein characterzug, der jeden gewinnen muste der ihm näher trat und jeden versöhnte, den er etwa einmal durch eine absonderlichkeit oder eine seiner schwächen abgestoszen hatte. selbstverständlich hatte auch G. die schattenseiten seiner vorzüge: die gleichbleibende richtung, welche sein leben im groszen und ganzen aufweist, war doch mehr das resultat seines temperamentes und der reflexion, als folge eines von natur festen, geschlossenen, energischen charakters; und als kehrseite seines aller pedanterie abholden und dabei milden wesens zeigte sich wenigstens in den späteren jahren öfter auch ein unsicheres schwanken seiner ansichten und seines auftretens, das vereinzelt wohl selbst des wünschenswerten grades würdiger gemessenheit zu entbehren schien. er war aber einsichtig genug, derartige schwächen seiner persönlichkeit sich selbst durchaus nicht zu verhehlen und erbat sich als beweis der freundschaft freimütiges erinnern und zurückhalten.

Dieser mangel an energischer geschlossenheit seines wesens

zeigt sich auch darin, dasz er trotz einer entschiedenen beanlagung zur reflexion und zum philosophischen denken doch mehr dilettant und eklektiker in der philosophie geblieben ist, als dasz er einen kreis fest ausgeprägter ideen zur grundlage einer selbstgebildeten welt- und lebensanschauung gemacht oder ein geschlossenes philosophisches system sich angeeignet hätte. in dieser — wie in mancher andern — beziehung war er ein rechter geistesverwandter Ciceros, den er stets sehr hoch schätzte[5] und z. b. auch mit wärme in schutz nahm gegen die ihm gar zu abfällig und einseitig erscheinende beurteilung Mommsens. wie Cicero fühlte er aber nicht blosz abneigung gegen den zwang philosophischer dogmatik, sondern nahm er zugleich ein lebhaftes interesse für die ideen der philosophen aller zeiten, besonders die in ein schönes und geistreiches gewand gekleideten. am höchsten schätzte er wohl den alten Plato, von dem er gern aussprüche seinen schulreden zu grunde legte; doch interessierte er sich auch sehr für die neuesten philosophen, die mit originalität der gedanken eine mehr oder weniger künstlerische form verbinden, wie Schopenhauer und v. Hartmann. war er so stets bereit an dieser und anderer geist sich zu erfreuen und zu bereichern, so hatte er doch wenig neigung mit den einzelheiten, die ihm gefielen, das ganze des systems anzunehmen, dem sie entsprungen waren. sein ganzes geistiges wesen neigte eben doch mehr zur rhetorik, als zur philosophie.

Hiermit hängt auch seine vorliebe für antithesen, sowie für das epigrammatische und das paradoxe, diese pikantesten formen des geistreichen, zusammen; aber auch die art, dasz er in seinen studien und wissenschaftlichen arbeiten sich gern begnügte, die interessantesten momente herauszuheben, leitende gesichtspunkte und perspectiven zu finden und mehr oder weniger ausgeführte aperçus zusammenzustellen. dies wurde ihm durch seine fähigkeit sich rasch zu orientieren sehr erleichtert, so dasz man seine abhandlungen, die infolge des strebens nach neuem und geistreichem allerdings oft genug zum widerspruch herausfordern, doch nicht oberflächlich nennen und noch weniger ihnen den vorzug interessant und anregend zu sein absprechen darf. seine gelehrsamkeit gieng zwar mehr in die breite als in die tiefe und war nicht das resultat mühseliger einzelarbeit; aber es gab doch kaum etwas bedeutendes in der classischen litteratur und den daran sich knüpfenden gelehrten arbeiten, das er nicht gelesen hätte und genügend kannte; und nicht blosz in der griechischen scenischen litteratur und sprache, sondern auch in der lateinischen sprache besasz er eine, ihm von manchem

[5] er nennt ihn einmal geradezu 'den groszen Cicero' und führte gern den spruch im munde 'is multum se profecisse sciat, cui Cicero valde placebit'. in Braunschweig übernahm er gern die lectüre Ciceros in oberprima und überliesz in seiner liebenswürdigen, vielleicht übertriebenen rücksichtnahme die lectüre der griechischen tragiker den schon von Krüger damit betraut gewesenen lehrern.

vielleicht nicht zugetraute gründliche und vertraute kenntnis, und dabei hatte er den vorzug in den einzelheiten der sprachlichen erscheinungen und gesetze mit leichtem blick das einigende band zu erkennen; vor allem jedoch trat in dieser beziehung seine virtuosität, den geist der sprache sich anzuempfinden und das zu fühlen, was die meisten nie erjagen, charakteristisch hervor. so war er denn auch wie wenige im stande, dem eigentümlichen ästhetischen charakter der alten sprachen und litteraturen, worin doch nicht zum geringsten teil ihre bleibende bedeutung für die menschliche cultur und ihr wert für die höhere bildung besteht, gerecht zu werden.

Diese leichtigkeit der anempfindung, verbunden mit der gabe des os rotundum, der wohllautenden, durchsichtigen und abgerundeten rede, insonderheit auch der herschaft über die poetische form[6], befähigte ihn in auszergewöhnlichem grade zu denjenigen leistungen, in denen der schwerpunkt seiner lebensthätigkeit zu suchen ist, zum übersetzer der griechischen tragödie für das moderne publikum und zum lehrer der gymnasialprima. wenn er trotzdem in beiden eigenschaften nicht nach allen seiten das höchste erreichte, so lag das daran, dasz seine gestaltende darstellung mehr noch zu rhetorischem, als zu poetischem charakter und sein ganzes wesen mehr zu frauenhafter zartheit, als zu kraftvoller energie sich neigte.

Vielleicht könnte es auffallen, dasz bei einem manne, der einst abgeordneter zum Frankfurter parlament gewesen, so wenig von dessen patriotismus und von eifer für eine nationale erziehung der jugend die rede ist. in der that legt G., dessen deutsch-patriotische gesinnung keinem zweifel unterworfen ist, doch auch in seinen nachgelassenen 'grundzügen zu einer gymnasialpädagogik' keinen sehr erheblichen nachdruck auf die nationale aufgabe der schule; und wenn er einmal Arnolds wort lobt, der es als seine aufgabe erklärt 'christen und gentlemen' zu erziehen, so denkt er sicher nicht in der weise an specifisch deutsche edelmännische art, wie Arnold an englische, sondern hat mehr einen allgemein menschlichen charakter im auge. aber einerseits erschien dem so wenig realistisch angelegten G. nationale gesinnung und patriotismus als etwas durchaus selbstverständliches, das der besonderen und ausdrücklichen pflege nicht bedürfe, ja dessen absichtliche förderung leicht als mache empfunden werden und verstimmen könnte, anderseits läszt sich nicht verkennen, dasz G., wie es dem idealisten ja eigentümlich ist, stets vor allem das allgemeine ins auge faszt, während das individuelle, das durch ort und zeit bedingte mehr als zufälliger charakter aufgefaszt und demjenigen, was ewige und allgemeine bedeutung zu haben

---

[6] diese eigenschaften, sowie sein seelenvoller vortrag und die biegsamkeit seines organs haben ihrer zeit auf philologenversammlungen (z. b. zu Hamburg und Hannover, wo er teile seiner übersetzungen vorlas) wie auch bei einem weiteren gebildeten publikum, vor dem er in Hildesheim, Hannover, Bremen usw. vorträge hielt, lebhafte anerkennung gefunden.

scheint, an wert wenigstens in der theorie entschieden nachgesetzt wird. der idealismus hat ja von je einen kosmopolitischen anstrich gehabt, selbst in patriotisch erregten zeiten, wie 1789 und 1848, und ist naturgemäsz stets bereitwilliger, auf anerkennung des absoluten wertes 'der reinen menschheit' zu dringen, als die nüchterne betrachtung anzustellen, dasz diese reine menschheit nie anders als in örtlich und zeitlich, wie national bedingter gestalt zur erscheinung kommen kann.

Diese tendenz des idealismus, das zufällige der erscheinungen abzusondern von ihrem idealen kern und den letzteren als das wahrhaft bedeutungsvolle anzusehen — eine tendenz voll grösze und begeisterungskraft — bringt es mit sich, dasz nicht nur die gegenwart und die in ihr sich regenden kräfte nach dem maszstabe des allgemeinen und vollkommenen geschätzt und auf eine ferne gehoffte zukunft bezogen werden, sondern dasz auch die vergangenheit darauf hin geprüft wird, was sie noch für die gegenwart als den durchgangspunkt zu jener zukunft bedeutet. wie wir nun aus dieser art des idealismus es erklären, dasz in den pädagogischen theorien G.s der begriff des nationalen vor dem des allgemein menschlichen zurücktritt, so erklärt sich daraus auch der charakter seiner poetischen übersetzungsthätigkeit. auch in der hellenischen kunst, die er eben darum so hoch stellt, weil sie der allgemeinen idee der kunst sich am meisten angenähert hat, verkennt er doch keineswegs (ja betont er vielleicht aus liebe zum paradoxen allzusehr) den einflusz localer, nationaler und anderer zufälliger eigentümlichkeiten, und deshalb sucht er bei seiner übersetzung, wodurch er die unvergänglichen schätze der vergangenheit seiner gegenwart näher bringen und fruchtbar machen will, vor allem 'sich an die in der poesie lebende idee zu halten und die in ihr ausgesprochene empfindung mit modernen kunstmitteln auszudrücken': nur so könne die schönheit der griechischen poesie auch von den jetztlebenden wahr empfunden und ein ferment für die zu immer höherer vollendung strebende entwicklung werden.

So kommt jede betrachtung über G.s eigenart in dem wesentlichen seiner praktischen und litterarischen thätigkeit auf seinen idealismus zurück, von dem wir haben ausgehen müssen. dieser charakter verleugnet sich auch nicht in den vielen einzelnen schriften des reich begabten mannes, die ich zum schlusz noch aufzählen und kurz charakterisieren möchte.

I. Gedruckte werke.

a) poetische übersetzungen.

1. Ödipus auf Kolonos. mit einleitung. Hannover, Rümpler. 1853.

'Ich glaube, der fromme dichter wollte nicht sterben, ohne auch die göttliche gnade gefeiert zu haben.'

2. Griechisches theater. 2 bde. Stuttgart und Augsburg, Cotta. 1856.

Gravenhorsts bedeutendstes und bekanntestes werk. bd. 1 enthält zunächst 'drei dramatische vorlesungen zur würdigung der drei griechischen tragiker', sodann eine übersetzung der Antigone und der Medea; bd. 2 die Äschyleische trilogie, Agamemnon, totenspende und Eumeniden'. jedem stück sind kurze erörterungen 'zur einleitung' vorausgeschickt.[7]

3. Pindars siegesgesang auf Arkesilas, könig von Kyrene. (Pyth. 4) progr. Bremen 1862. — Wieder abgedruckt in G.s 'poetischen kleinigkeiten' (s. u. 6.).

Achtzeilige stanzen, trochäische meist katal. tetrameter, oft ohne mittelcäsur. in der epodos ist die achte zeile nur ein halbvers.[8]

4. Odysseus' heimkehr. heldengedicht in 50 liedern. nach den grundlinien der homerischen dichtung ausgeführt und den deutschen frauen gewidmet. Hannover, Rümpler. 1865. zweite (titel-?) auflage. ebd. 1868.

Acht lieder in vierzeiligen vierfüszigen trochäen, die zweite und vierte zeile gereimt; die übrigen lieder in vierzeiligen fünffüszigen gereimten jamben mit verschiedener reimstellung (abba, abab, aabb, selten abcb).[9]

---

[7] vorrede s. IX: je mehr die sprache des übersetzers vermeint, mit den toten formen den geist bannen zu können, je weniger werden heutige leser im stande sein, die gefühle des antiken publicums nachzuempfinden. — s. 64: das drama stellt in einem kleinern rahmen zusammengefaszt ein spiegelbild des ganzen dar. die lücken, die wir im wirklichen leben ertragen, weil es stückwerk ist, müssen wir in dem drama verwerfen, weil es ein ganzes sein soll. dies leben können wir verlassen ohne befriedigt zu sein; ein echtes kunstwerk darf nicht enden, ohne den erregten erwartungen entsprochen zu haben. — über diese übersetzungen, die ja ihren zweck einer für moderne leser unmittelbar wirkungsvollen wiedergabe vortrefflich erfüllen, äuszert sich ein gediegener kritiker (—r) in der beilage zur kreuzzeitung nr. 256 d. j. 1856 in hohem grade anerkennend und stellt sie weit über die ähnlichen versuche anderer. in G.s wiedergabe des πολλὰ τὰ δεινά allein erkennt er schon 'einen vollen beruf zum freien wiedergeben des groszen dichters'.

[8] das grosze des Pindarischen tones ist im ganzen nicht so gut getroffen wie die tragische tonfärbung in vielen der chorlieder namentlich des Sophokles: es finden sich wenig kühne poetische bilder und wortbildungen; wohl aber ist der ausdruck durchsichtig und geschmackvoll, nur für Pindar zu glatt.

[9] schon der titel zeigt, dasz wir es hier nicht mehr mit einer eigentlichen übersetzung zu thun haben. dies werk bildet also einen übergang zur folgenden gruppe. der naive epische ton und zumal die specifisch homerische art scheint nur schwach durch das moderne gewand hindurch; aber die darstellung ist doch unzweifelhaft anmutig und sehr wohl geeignet, frauen und die heranwachsende jugend zu fesseln. anfang des achten liedes (Od. 3, 404):

Eos stieg, die frühgeborne,
schon empor zum lichten raum,
ihre ros'gen finger zeigend
an der wolken purpursaum.

b) selbständige poetische productionen.

5. Klytämnestra. eine tragödie. als manuscript gedruckt.
Im stadttheater zu Bremen und im hoftheater zu Braunschweig einigemal aufgeführt. weniger durch dramatische kraft, als durch den wohllaut schöner sprache ausgezeichnet. *

6. Poetische kleinigkeiten, seinen freunden gewidmet. Braunschweig, Meyer. 1880.
Das elegant ausgestattete bändchen enthält vier abteilungen: 1. poetische ansprachen, toaste und lieder. 2. gelegenheitsgedichte. 3. fremde dichtungen im deutschen gewande (darunter Pindar Pyth. 4. und 'der helden hader' d. i. Ilias I frei bearbeitet in fünffüszigen gereimten jamben). 4. proben lateinischer versification.

c) abhandlungen.

7. Commentatio de causis corruptae post bellum Pelop. apud Graecos artis tragicae. progr. Lüneburg 1838. 10 seiten.
G.s erste druckschrift, die den gegenstand keineswegs erschöpfen will, sondern nur 2 punkte hervorhebt: 1. der veränderte geschmack verlangte mehr nach besondern reizen, als nach künstlerischer gestaltung des ganzen; deshalb lockert sich der zusammenhang des chors mit dem inhalt der tragödie; dazu kommt die ärmlich gewordene ausstattung und einübung des chors. 2. die gebundenheit an die bereits von den drei groszen tragikern behandelten stoffe verführte zu künsteleien, um neu zu erscheinen.

8. De saeculi Polybiani ingenio. progr. Göttingen 1844. 15 s.
Der titel ist etwas unbestimmt. die schrift handelt von der art der äuszern und innern politik zur zeit des Polybius und von den politisch-historischen ansichten dieses schriftstellers. die politik wurde überall eine weitschauendere infolge der enger gewordenen völkerverbindung: es macht sich ein streben nach erhaltung des politischen gleichgewichts geltend, anfänge des völkerrechts zeigen sich, die öffentliche meinung wird mehr beachtet. im innern zeigt sich ein übergewicht der demokratie. den Aristoteles scheint P. nicht gekannt zu haben, wohl aber citiert er den Plato.[10]

---

die nachbildung der erzählenden partien ist weniger breit und erinnert mehrfach durch ihren ton an den Cid.

[10] die abhandlung ist keine wissenschaftliche arbeit im strengern sinne, sondern mehr eine zusammenstellung einiger interessanten gesichtspunkte, die sich G. bei der lectüre des P. aufgedrängt haben. manches ist fein beobachtet, während anderes zum widerspruch herausfordert, z. b. die betonung des groszen wertes, den auswärtige könige auf die öffentliche meinung der Griechen gelegt haben sollen, weil davon ihr historischer ruf und name abgehangen habe. — Der im ganzen mehr Ciceronianische stil nimmt hin und wieder eine fast Taciteische färbung an z. b. plerique mortalium in cupiditates proni vitiorum excusationem potius quam fugam circumspiciunt. übrigens drängt sich überall die beobachtung auf dasz G.s latein wie sein deutsch, sich mehr durch rhetorische concinnität und flüssige eleganz auszeichnet, als auf gedrängtheit und eigenart ausgeht.

9. Über masz und ziel des geschichtsunterrichtes. progr. Hildesheim 1852. dem wesentlichen inhalte nach wiederholt im progr. Braunschweig 1880. 13 s.

Die schrift zerfällt in drei abschnitte und enthält vieles beherzigenswerte, obgleich nicht alles charakteristische des Gravenhorstschen geschichtsunterrichtes darin erwähnt ist.[11]

II. Handschriftlicher nachlasz, groszenteils undatiert.

a) poetische übersetzungen, druckfertig in quartheften, mit sehr wenigen bleifedercorrecturen aus späterer zeit.

1. Iphigenie in Tauris von Euripides. (durchstrichen: 'in modernen versmaszen für deutsche leser frei bearbeitet.') datiert Hildesheim dec. 1854.
2. Philoktetes von Sophokles. Hildesheim april 1855.
3. Die Phönikerinnen von Euripides. Hildesheim mai 1855.
4. Prometheus von Äschylus. ohne datum, doch unzweifelhaft aus gleicher zeit.
5. König Ödipus von Sophokles. Hildesheim ohne jahr. mit einem poetischen vorwort auf besonderem bogen, dessen schlusz lautet:

> Der gottheit gnad' ists nur, die hilfe schafft,
> an ihrem zorn zerschellt der menschen kraft.

Auf besonderen bogen befinden sich ferner einleitungen zu Philoktet (1 seite), zur Iphigenie (4 seiten, hauptsächlich erklärungen und antiquarische notizen) und zu den Phönikerinnen (12 seiten, einleitung und führung durch die scenenfolge). — Der

---

[11] G. verlangt, dasz nicht alle teile der geschichte gleichmäszig behandelt werden, sondern nur diejenigen, 'deren beziehung zu dem groszen ganzen der jugend zum verständnis gebracht werden kann'. der unterricht musz also 'weltgeschichtlich' sein und 'fernsichten und durchblicke' bieten, ohne darum in philosophisches construieren der geschichte auszuarten und abstracte ideen statt concreter anschauungen zu geben. der schüler aber musz sich nicht blosz receptiv verhalten, sondern einzelne abschnitte aus den quellen genauer studieren; doch darf nicht die gesamte schullectüre einseitig diesem zwecke dienstbar gemacht werden; 'denn hier sollen Homer und Sophokles und Plato nicht so sehr als repräsentanten ihrer zeit, als vielmehr vor allem als bürger eines idealen geistigen, zeit- und raumlosen vernunftreiches den schülern vorgeführt werden.' (gegen Jäger.) schlieszlich warnt G. vor allzugroszer einengung des lehrers durch reglement; er glaubt nicht, 'dasz durch die grosze bemühung unsrer zeit, die methode des unterrichts zu bessern, der unterricht selbst in gleichem verhältnis gebessert ist', und gerade der geschichtsunterricht musz auch gelegentlich in andere gebiete übergreifen und in manche kreise von allgemeinern begriffen und gedanken einführen, wobei es weniger auf eine doch immer nur relative vollständigkeit, als auf klarheit und anschaulichkeit ankommt, zumal alle pädagogische behandlungsweise zu sehr auf der individualität des lehrers und seinem persönlichen verhältnis zu den schülern beruht.

charakter dieser ungedruckten übersetzungen entspricht im wesentlichen völlig dem der gedruckten, so dasz eine herausgabe derselben nur als eine erwünschte vervollständigung des 'griechischen theaters' erscheinen müste.[12]

b) abhandlungen, zum teil für vorträge bearbeitet, sämtlich auf foliobogen geschrieben.

6. Einleitung zum gefesselten Prometheus, eine vorlesung. 27 s.

Jedenfalls nicht unerheblich später verfaszt, als die übersetzung selbst. 'Prometheus ist repräsentant einer idee; er repräsentiert die persönliche freiheit im gegensatz gegen die persönliche herschaft, bis sich beide im gesetz versöhnen und verschmelzen.'

7. Charakteristische eigentümlichkeiten der altgriechischen dramatischen meisterwerke und die dadurch bedingte methode und form ihrer reproduction. 15 s. mit einem hinweis auf die 'poetischen kleinigkeiten', also jedenfalls nach 1880 verfaszt.

Interessant als begründung der von G. gewählten art der übersetzung, übrigens groszenteils wiederholungen aus dem vorwort zum Öd. Kol. und den dramaturgischen vorlesungen.[13]

---

[12] als beliebig herausgegriffene probe sei hier der schlusz des Prometheus mitgeteilt:

Schon wird es zur that, Zeus' wort ist erfüllt!
die erd' erbebt, der donner brüllt,
  es zucken die schlängelnden flammen;
der wirbelnde staub wird in lüften geballt,
die orkane treffen mit riesengewalt
  wie feindliche heere zusammen.
mit dem himmel vermischt sich die heulende flut,
wild tobt die natur in empörter wut;
  ja Zeus will gewaltig richten!
o äther, des lichts urewiger born,
sieh, mutter, du heil'ge! des donnrers zorn
  will ganz und gar mich vernichten!

gewisz liesze sich auch hier über manche einzelheit mit G. rechten (z. b. die für Äschylus zu abgegriffenen und matten ausdrücke 'riesengewalt' und 'gewaltig' richten); aber der gesamte ton dieser strophen zeugt doch von echter tragischer empfindung und ist gewis geeignet, in dem des griechischen unkundigen deutschen leser eine ähnliche stimmung hervorzurufen, wie des Äschylus verse bei einem Griechen.

[13] 'wie manches andere, so ist selbst der chor nicht im wesen der kunstgattung selbst begründet, sondern ein nur historisch und zufällig damit verbundenes element. bei Sophokles hauptsächlich dient er dazu, die in den zuhörern erweckten gedanken lyrisch und musikalisch auszuführen und ruhepunkte zu bilden.' — 'Wir haben, glaube ich, mit recht oper und schauspiel getrennt und was in der tragödie musikalisch ausführbar erscheint, in die zwischenacte verwiesen.' — 'Die deutsche sprache kann wohl den schein und die äuszere form, aber nicht das wesen und den innern gehalt des antiken rhythmus wiedergeben.' (so trägt sich nach G. der deutsche hexameter naturgemäsz im $^3/_8$ takt vor, nicht im $^2/_4$ takt, wie der griechische.) — 'Ich habe deshalb bei den lyrischen partien den reim gebraucht . . ., jedoch dürfen diese lyrischen partien am wenigsten anspruch darauf machen, auch nur annähernd den eindruck des originals wiederzu-

8. Elemente und grundbedingungen der epischen poesie (mit besonderer berücksichtigung der Odyssee). — 30 s.

Ein vortrag, der gewissermaszen als nachträgliche einleitung und vorwort zu 'Odysseus' heimkehr' gelten kann, mit vielen eigenartigen und guten gedanken.[14]

9. Observations sur les épopées primitives des différentes nations de l'antiquité et du moyen age. — 30 s. wohl aus der zeit der pensionierung; Wagners Nibelungen in Baireuth werden erwähnt.

Das französische war G. stets sympathisch; er fühlte sich demselben mit seiner rhetorischen klarheit und eleganz gewis geistesverwandt. — Auch hier haben wir es mit einer ausführung einer anzahl geistreicher aperçus zu thun ohne erschöpfung eines bestimmten gesichtspunktes. G. geht davon aus, dasz die ursprüngliche sprache schon an sich poetisch ist. 'la poésie est maintenant devenue un art, mais elle ne l'est pas de sa nature.'

10. Materialien zu einem cursus der weltgeschichte für die prima des gymnasiums. — Im ganzen 185 s. — Wohl aus der zeit des Braunschweiger directorats.

Die schrift läszt sich als eine probe praktischer ausführung der im Hildesheimer programme von 1852 aufgestellten theorien betrachten. sie will nicht erschöpfend sein, ist aber in hohem grade interessant und anregend, zumal für geschichtslehrer, und zeugt durch die vielen citate (z. b. auch aus Gervinus, Leo, Röth usw.) von G.s groszer belesenheit.

---

geben. es konnte meine aufgabe nur sein, eine art libretto zu liefern, und ich musz es meinen lesern überlassen, diese poetischen partien sich nach gefallen musikalisch zu ergänzen.' ein gewis zu bescheidenes selbsturteil. im übrigen glaubt G. wegen der freiheit der übersetzung auf 'eine art autorrecht' anspruch zu haben.

[14] 'mythus nennen wir die als that und begebenheit dargestellte idee.' (der mythus in diesem sinne findet sich nach G. in der ersten periode der epischen poesie.) 'so sangen die ältesten dichter von dem sonnengott, der im frühling siegreich zurückkehrt, alle in seiner abwesenheit während des winters aufgewachsenen unholde vertilgt, und von der trauernden, gleichsam verwitweten mutter erde als langentbehrter gatte und beschützer freudig begrüszt wird. das ist der gott Apoll, dessen sichrer pfeil den drachen Pytho erlegt, das der heimkehrende Odysseus, dessen rächender bogen die übermütigen freier reihenweise hinstreckt. — In der zweiten, sagenhaften periode, wozu die Odyssee gehört, ist die ursprüngliche göttlichkeit der helden von der macht des gesanges beinah überwunden . . . sehr häufig wird man zweifeln, ob wir in diesen epischen gedichten einen mythus, d. h. eine idee thatsächlich aufgefaszt und dargestellt, oder eine thatsache ideal gestaltet, d. h. eine sage vor uns haben.' — 'diese echt künstlerische stufe der epischen poesie fordert ein gleichgewicht des objectiven glaubens und der subjectiven reflexion. — Glücklich das volk, dem gerade in dieser begünstigten entwicklungsperiode des poetischen lebens ein dichter geboren wird, wie Homer!' — G.s übertragung sucht 'den ewig wahren poetischen kern unverfälscht zu reproducieren'; er möchte sie 'gleichsam eine neue diaskeuase' nennen.

Das werk zerfällt in folgende abschnitte:

A. propädeutischer teil in 14 paragraphen. 21 s. (1. wesen und ziel, 2. die menschliche gesellschaft, 3. formen des staates usw.).[15]

B. familie, volk und staat. 21 s.

C. gemeinde und staat. 16 s.

D. die dienstbarkeit und sklaverei im griechischen und römischen altertum. 33 s. und 3 s. quellennachweise.[16]

E. die stellung der frauen bei den Hellenen und Römern. 27 s. mit zahlreichen citaten.[17]

F. die elemente des völkerrechts und eines geordneten staatensystems, nachgewiesen im hellenischen altertum und in der neuen zeit. 57 s.

G. anhang. examinatorium in der geschichte. 5 s. zerfällt in 5 allgemeine, zur schriftlichen beantwortung bestimmte fragen, und 40 speciellere.[18]

11. grundzüge der gymnasialpädagogik. 121 s. nach der pensionierung niedergeschrieben.

Auch in dieser schrift will G. nicht ein systematisches oder erschöpfendes werk geben, sondern nur, wie er sich im vorwort ausspricht, 'über einige wichtige punkte der gymnasialpädagogik seine in langjähriger erfahrung gemachten beobachtungen mitteilen'. in den 39 paragraphen berührt G. übrigens nicht blosz allgemeinere gesichtspunkte, sondern auch die sämtlichen disciplinen des gym-

---

[15] 'die geschichte entsteht durch action und reaction entgegengesetzter, nur beschränkt berechtigter ideen. — Nur in der gesellschaft ist geistiges leben und tugend möglich. mit recht verbindet deshalb schon Plato ethik und politik.' — Den unterricht in der geschichte teilt G. in § 13 so ein: 1. vorgeschichte bis auf Cyrus. 2. alte geschichte, vorzugsweise griech. politische und culturgeschichte, römische rechts- und staatsaltertümer, verfall des heidentums durch das christentum. 3. mittelalter in 3 abschnitten. 4. neue zeit, bis zum abfall der amerikanischen colonien. 5. neueste zeit: revolutionszeitalter 1775—1871. 6. statistische übersicht über alle länder und staaten.

[16] in diesem abschnitt kommt eine ausführlichere plastische und fesselnde darstellung von Spartacus' aufstande vor, die ein beredtes zeugnis ablegt von G.s erzählertalent.

[17] 'der genialste vertreter des echt hellenischen humanismus, der nie hoch genug zu preisende dichter Sophokles hatte vielleicht die tiefer liegenden ursachen des eindringenden sittlichen verderbens erkannt und deshalb in seinen tragödien mit vorliebe weibliche charaktere in sittlicher grösze und reinheit vorgeführt und zu trägern seiner erhabensten ideen ausgewählt.'

[18] dies examinatorium enthält proben von der art, wie G. die schüler zu eignem arbeiten in der geschichte behufs gewinnung allgemeinerer gesichtspunkte und klarer übersichten anleitete. gerade hierdurch gewann sein geschichtsunterricht einen hervorragenden pädagogischen wert, so dasz dies verfahren durchaus nachahmungswert erscheint. ich führe nur 2 fragen als probe an: 'wie entstehen tyrannenherschaften? beispiele Pisistratus, Dionysius, Cäsar, Cromwell, Napoleon.' 'überblick über die geschichte des herzogtums Sachsen.'.

nasiums, wobei er jedoch die mathematik nur der vollständigkeit wegen mit aufzählt. ein anhang von 7 seiten enthält 100 themata zu deutschen aufsätzen ohne dispositionen, wovon ich nur das eine anführen will: 'das Kudrunlied — die deutsche Odyssee.'

Wir haben hier gleichsam das pädagogische testament G.s, nicht gerade mit vielen neuen gesichtspunkten, aber immer noch ein schönes zeugnis von G.s überschauendem geist und echt humanem charakter. der director soll sein amt und seine stellung nicht im büreaukratischen sinne auffassen und führen, vielmehr sich hauptsächlich auf freundschaft und collegialität stützen. bei der erziehung kommt alles auf die persönlichkeit des lehrers an, der ergriffen sein musz von der heiligkeit seines berufs, zu dem er eine ideale gesinnung und einen optimistischen glauben an den guten kern des menschen mitbringen musz. als charakteristisch für G. führe ich zum schlusz eine mahnung an die lehrer mit seinen eignen worten an: 'möge jeder fern bleiben von dem erziehungsberufe, der nicht, selbst wo die strengste bestrafung notwendig ist, alle die momente zu beherzigen versteht, die zur entschuldigung oder wenigstens zur erklärung des vorliegenden vergehens dienen, und der da bezweifelt, dasz die jugend, wie sie der verführung leicht zugänglich ist, so auch leicht wieder zum guten zurückgeführt werden kann. ohne dieses vertrauen ist unsre thätigkeit erfolglos und für uns selbst eine qual.'

HELMSTEDT. DREWES.

7.

THOMAS ABBT.

Zu den vorläufern der glanzepoche der deutschen litteratur im vorigen jahrhundert[1], die einer eingehenden biographie noch entbehren, gehört Thomas Abbt. den dankenswerten anfang haben Friedrich Nicolai[2] und E. Pentzhorn[3] aus Berlin gemacht, während R. Prutz[4] und Rich. Thiele[5] der kritischen thätigkeit Abbts, seinem anteil an den litteraturbriefen, nachgiengen und Geisler[6] nach dem

[1] neue bibliothek der schönen wissenschaften. 5r bd. 1. stück s. 160.

[2] ehrengedächtnis herrn Th. Abbt. Berlin u. Stettin 1767. vgl. neues historisches handlexicon. Ulm 1785 = 5r teil des histor. lexicons von Ladvocat sp. 5: 'sein leben ist etlichemal beschrieben.' vielleicht ist hier neben der eben erwähnten schrift der vorbericht Biesters zum 6n teil der vermischten werke Abbts gemeint.

[3] Thomas Abbt. ein beitrag zu seiner biographie. inauguraldissertation usw. v. E. Pentzhorn. Berlin 1884, bei Alexander Rose. 101 s.

[4] litterarhistorisches taschenbuch. 4. jahrg. 1884.

[5] Thomas Abbts anteil an den briefen, die neueste litteratur betreffend; in 'beiträge zur deutschen philologie'. Julius Zacher dargebracht als festgabe zum 28 october 1876. Halle a. S. 1880.

[6] über die schriftstellerische thätigkeit Thomas Abbts. Breslau 1851.

vorgange Herders[7] in einem programm des königl. Friedrichs-gymnasiums zu Breslau dessen bedeutung für den deutschen stil zu würdigen versuchte.

Wenn wir, wie sich an diesem orte versteht, uns mit den pädagogischen bemühungen Abbts befassen, so erhellt hieraus schon die vielseitigkeit seines geistes, der zug zur polyhistorie, der im 18. jahrh. noch die üppigsten ranken treibt.[8] der biograph Abbts hat darum keinen leichten stand. ihm möchte mathematik, logik, metaphysik, ethik, psychologie, ästhetik nicht minder geläufig sein als theologie, philologie, staatsökonomie, pädagogik und historie.

Die frage, auf welchem felde genannter gebiete Abbt maszgebend geworden, bringt uns in verlegenheit. das macht: der verehrer Montesquieus, der staat und geschichte durchschaute, der schüler Shaftesburys, der den gelehrten mit dem weltmann, den forscher mit dem schöngeist verband, gewann es nicht über sich, lange an einem und demselben gedankennetz zu weben, das ihm die aussicht auf staat und leben verhieng. das 17e jahrhundert, wo die deutsche biene nach Holland schwärmte, um hier den honig der gelehrsamkeit zu sammeln, war vorüber. jetzt suchte sie in Frankreich und England das moralische, nützliche, poetische, schöne. so nimmt denn auch der blosze gelehrte auf der stufenleiter der 'verdienten'[9] keine höhere stelle ein als bei Bacon, Locke und Leibniz, der die universitäten floh und den hof suchte. dahin verlangte auch Abbt.[10] seine schrift: 'vom verdienste' (1765) bahnte ihm den weg. sie lenkte die aufmerksamkeit des regierenden grafen Wilhelm von Lippe-Schaumburg[11] auf den verfasser, wie einst die abhandlung: vom tode für das vaterland (1761) die andauernde freundschaft mit den Berlinern M. Mendelssohn und Friedr. Nicolai angesponnen hatte. sechs pferde zogen im juni 1765 den Rintelner professor aus der kleinen universitätsstadt nach dem nur zwei meilen entfernten Bückeburg. der damit eingeleitete freundschaftliche verkehr endete mit der berufung Abbts zum gräfl. Schaumburg-Lippischen hof-, regierungs- und consistorialrat auch patronus scholarum.[12]

---

[7] über Thomas Abbts schriften; der torso auf einem denkmal, an seinem grabe errichtet. erstes stück. 1768. abgedr. in Herders werken h. v. B. Suphan. II. Bd.

[8] 'er (der philosoph Lambert, Sulzers freund) hatte unter anderen auf die frage des königs (Fr. d. gr.): welche wissenschaften er vorzüglich verstehe, geantwortet: alle' vgl. J. G. Sulzers lebensbeschreibung, von im selbst aufgesetzt. h. v. J. C. Merian u. Fr. Nicolai. Berlin u. Stettin 1809. s. 39 anm.

[9] Thomas Abbt, vom verdienste. 1e aufl., 1765. in den vermischten werken (Berlin u. Stettin 1770—1781. 6 teile.) 1r teil s. 198, 206. vgl. dagegen Mendelssohn an Abbt verm. werke 3 s. 354.

[10] Abbt an s. freund Blum d. 9 märz 1766 v. w. 3, 123 'um von dieser (der regierungsarbeit) noch ein wort zu sagen; so ist sie meiner hauptleidenschaft und meinen grundsätzen gemäsz, nemlich in einem posten zu sein, wo man andern befehlen und helfen kann.'

[11] vgl. Varnhagen von Ense, biogr. denkmale. 1r teil s. 1—130.

[12] nach Pressel. allgem. deutsche biographie 1875 ff. I, 3 gewinnt

die häufung der titel wundert uns nicht. es gab in den collegien noch keine so strenge arbeitsteilung als heute. die 'schulsachen' indes waren Abbt 'besonders aufgetragen' V, 122.

Von amtswegen trat also der neue hofrat in den kreis der schule, und ein rein amtliches actenstück nennt Pentzhorn[13] die schulordnung für die schulen in Bückeburg und Stadthagen, die, im jahre 1766 veröffentlicht, jener im auftrage seines herrn aufgesetzt hatte (VI 167 anm. d. h.). einen gleich äuszerlichen anstosz nahmen auch Abbts gedanken von der einrichtung der ersten studien eines jungen herrn vom stande V 45—104. ein major von der reichsarmee, die Halle besetzt hielt, hatte Abbt, den kaum einundzwanzigjährigen, darum gebeten. es war im jahre 1759, als dieser hier bereits weltweisheit lehrte. ähnliche bitten waren ja auch an Locke, Leibniz, Rousseau ergangen. wie diesen so war auch unserm jungen autor die arbeit mehr als eine zufällige. das bestätigt neben dem inhalt des aufsatzes der kurze zeitraum von zwei tagen, in welchem derselbe zu stande kam. nur was im kopfe schon einigermaszen zubereitet ist, kann so schnell aufs papier geworfen werden. und dasz jenes der fall sein konnte, dafür spricht das traute verhältnis des jungen docenten zu seinem vetter J. P. Miller 1725—1789, dem rector der stadtschule zu Halle, dem verfasser zahlreicher gern gelesener erziehungsschriften[14], einem manne, 'den religion, tugend und jugend'[15] schätzten, der oft mit seinem jungen freunde ansichten über erziehung ausgetauscht haben wird, wie er diesen ja zu manchen schriftstellerischen arbeiten anhielt. das belegt auch ein zeugnis J. H. Cramers, des Bückeburger hofpredigers, der in einem briefe vom 14 febr. 1767 an Nicolai Abbts verdienste um Schaumburg-Lippe in dem streben gipfeln läszt 'denen absichten seines landesherrn gemäsz unsere schulen in eine bessere verfassung zu setzen'.[16]

Bemühungen, wie sie der hofprediger Cramer unserm patronus scholarum nachrühmt, könnte man mit diesem vielleicht in die classe der 'groszen' verdienste setzen, wenn er einem vater, der in seinen kindern dem staate nützliche bürger erzieht, 'fast schöne' verdienste zugesteht 1, 206. alle verdienste nämlich stufen sich ihrer würde nach ab in 'hohe', 'grosze', 'schöne' und blosze 'verdienste' 1, 190.

---

es den falschen anschein, als ob die bestallung Abbts dieser prunkenden abholung vorausgegangen sei.

[13] Pentzhorn, Th. Abbt, s. 82.

[14] J. P. Miller, grundsätze einer weisen und christlichen erziehungskunst. Gött. 1769. 2e aufl. 1771. historisch-moralische schilderungen zur bildung eines edlen herzens in der jugend. 5 teile. Helmstädt 1753—64. schule des vergnügens. Halle 1765. zuerst 1752. vgl. J. G. Meusel, lexicon der vom jahre 1750—1800 verstorbenen deutschen schriftsteller. 9r bd. Leipzig 1809.

[15] Thomas Abbt, geschichte des menschl. geschlechts usw. alte historie. I. bd. Halle 1766. vorrede von Abbt.

[16] Pentzhorn, Th. Abbt. s. 92.

damit haben wir bereits Abbts ansichten von der erziehung gestreift. wir folgen denselben, uns vorwiegend an die 'gedanken', daneben an andere bemerkungen haltend, die dem verfasser gelegentlich entschlüpft sind.

Das 'volle knabenalter' ist der ruhepunkt, bis zu dem und von dem aus jene, von der erziehung im engern sinne schweigend, die einzelnen unterrichtsfächer durchnehmen. mehr solcher einschnitte haben ja Leibniz und Rousseau gemacht.

Zuerst entschuldigen die 'gedanken' beinahe wörtlich wie die eingänge ähnlicher schriften von Leibniz ihre eilfertigkeit, kürze und fehlerhaftigkeit. wir kennen den grund. die bogen erschienen deshalb nicht sogleich im druck, der vielmehr bis kurz nach des verfassers tod verzog.[17]

Seine schmächtige abhandlung zieht Abbt immerhin den dicken bänden von erziehungsschriften vor, die er nicht besitzt, auch nicht borgen mag, die den jungen herrn von der wiege bis zu staatsgeschäften begleiten, und die neben vielem entbehrlichen auch dem vorurteil und dem ansehen rechnung tragen 5, 47. die neuen ratschläge sollen sich dagegen auf grundsätze bauen, die das nachdenken an die hand gibt 5, 46. das deutet wohl schon der titel 'gedanken' an, der auch als aushängeschild Lockescher, Wolffscher, Winckelmannscher schriften prangt[18]. die beliebten anweisungen, so rechtet der künftige hervorragende mitarbeiter an den litteraturbriefen weiter[19], heischen zudem eine grundgelehrte seltenheit von hofmeister, mindestens einen Aristoteles oder Leibniz — als ob leute, die man zu geheimen räten macht, sich um eine armselige informatorstelle bewürben[20] — möchten auch sehr leicht in ausübung gebracht werden, wenn jedermann die einkünfte eines prinzen, und würden sich auch für alle jungen leute schicken, wenn diese alle das genie eines Friedrichs (des groszen) besäszen 5, 47. indes — die kritischen treffer prallen auf den zielenden zurück. Abbts hofmeister ist so kenntnisreich wie sein mündel vermögend und begabt. oder wer möchte sich getrauen,

---

[17] gedanken von der einrichtung der ersten studien eines jungen herrn vom stande usw. von Th. Abbt, nebst einer nachricht von dem tode und der grabschrift dieses würdigen mannes, von einem seiner verehrer herausgegeben. Leipzig und Berlin 1767. 8. Berlin 1780. 8. die zeit gefiel sich in der schilderung des todes bekannter persönlichkeiten. auch dieser sollte noch lehrreich sein.

[18] an Lockes Some Thoughts concerning education gemahnt überdies das erziehungsobject, für das Abbt schreibt, den adel, der seit dem ende des groszen krieges den übrigen ständen Deutschlands den ton angab, und der, im hause von hofmeistern herangebildet, so manche anweisung für diese hervorrief.

[19] Herder nach s. leben und seinen werken dargestellt v. R. Haym. 1r bd. Berlin 1880. s. 121. mit Abbt 'treten die litteraturbriefe in eine zweite jugend'.

[20] so schreibt A. F. Büsching nach 1782 u. 83 zwei Berliner programme 'in welchen' er, wie die aufschrift verkündet 'für die lehrer der stadtschulen in der Churmark gröszere ehrentitel und gute besoldungen verlangt.'

den geschichts- und sprachunterricht mit begriffen von der einrichtung der bürgerlichen gesellschaft[21] 5, 61, mit einem philosophischen blick auf die sprachen anzufangen? 5, 52.

Von der kritik zu positiven vorschlägen übergehend fassen diese zuvörderst alles unterrichtliche thun zusammen. 'mich dünkt', heiszt es, 'dasz alles, was die unterweisung eines jungen menschen ausmacht, auf diese zween hauptartikel könne gebracht werden, ihn denken und reden lehren' 5, 48. dabei fällt einem Horazens scribendi recte sapere est et principium et fons ein oder auch, was Erasmus, Pestalozzi und Herbart als erkenntnisobjecte, als unterrichtsstoffe aufzählen, der eine sachen und worte, der andere zahlen, formen und zeichen, der dritte sachen, formen und zeichen. für 'denken und reden' setzt die schulordnung 'denken und aus löblichem antriebe handeln' 6, 167. das denken kehrt also auch hier wieder. eben das, was vielen das lesen Wolffscher und Baumgartenscher schriften verdarb, 'die vielen deutlichen und mit dem grösten scharfsinn bestimmten begriffe' 4, 219. 226, eben das war nach Abbts geschmack. verstand hiesz ja die losung des aufklärungsalters, das bien raisonner Friedrichs des groszen, der rückschlag gegen die 'bloszen worte ohne begriffe', aber auch der wegweiser in die geniezeit und den Herderschen humanismus, die beide nur in kunst und schule trugen, was Wolff dem wissen erobern wollte, befreiung von den überlieferten formeln, selbstdenken, das unmittelbar menschliche. Abbt empfiehlt den gesunden menschenverstand überall, sagt Gervinus.[22] es ist ein schriftsteller für die menschheit, ein weltweiser des gemeinen mannes lobte schon Herder.[23] den 'gemeinen mann' dürften aber weder die trocknen, oft steilen pfade genauer begriffszerlegung anmuten, die sich auch durch die schriften 'vom verdienste', 'vom tode für das vaterland' ziehen, noch die oft allzu stark nach treibhaus duftenden redeblumen, die auf jene wege gestreut sind.[24]

Neben dem denken lernt der unmündige reden. die kunst sich auszudrücken, war eins der hauptanliegen unseres schöngeistigen denkers. sein briefwechsel mit Mendelssohn-Nicolai, nach H. Chr. Boie der erste deutsche, der männer interessiert[25], ficht an vielen stellen für die gangbarkeit dieses oder jenes wortes, das Abbt geprägt und auf das der freund schmält, für diese oder jene metapher, die jener gewagt und dieser für gespreizt und dunkel erklärt. umgekehrt begrüszt der empfänger der Mendelssohnschen briefe über die empfindungen diese als den beginn einer neuen epoche in der deutschen litteratur, da sie zum ersten male die strenge der wissen-

---

[21] solche erörtert A. L. Schloezers vorbereitung zur weltgesch. für Kinder. 1r teil. 1779.

[22] geschichte der deutschen dichtung. 4e aufl. IV, 219 f.

[23] Herders werke h. v. B. Suphan. II, 268.

[24] vgl. Göttingische anzeigen von gel. sachen. jahrg. 1770. 2r bd. s. 858. die urteile dieser zeitschrift sind mitunter gegen Abbt ungerecht.

[25] Pentzhorn, Th. Abbt. s. 100 aus einem hier zum ersten male gedruckten briefe Boies an Nicolai vom 23 juni 1771.

schaft mit dem 'netten schmuck des ausdrucks' vermählen.[26] der stil ist es endlich, den der schreiber der litteraturbriefe beständig unter die lupe nimmt, die ihn zu einer anweisung zum briefschreiben veranlaszt.[27]

Aber sehen wir genauer zu. nicht blosz denken, nicht blosz reden lehrt der unterricht, sondern denken und reden. der gedanke klebt am ausdruck. jener kann ohne diesen nicht sein[28], ein ausspruch, der ein gut teil der dritten sammlung der Herderschen fragmente beherscht.[29] in rechten flusz waren dergleichen erörterungen wohl erst durch die preisfrage der Berliner akademie über den wechseleinflusz der meinungen und sprachen[30] gekommen.

Das bild vom körper und kleid, unter dem die 'gedanken' das verhältnis zwischen denken und reden sich vorstellen, deckt sich nicht mit der engen verbindung beider, ein fehler, den der 271e litteraturbrief auch G. F. Meier[31] vorrückt, den Abbt aber vordem selbst begangen hatte. die versicherung, dasz er die Meiersche entdeckung vom haften des gedankens am worte längst als etwas sehr bekanntes im kopfe und auch in der feder gehabt, erhält ihre bestätigung, falls, was die 'gedanken' aufweisen, nicht späteren zusätzen anheimfällt. wenn aber der recensent der Meierschen 'neuen betrachtung' entgegenhält, dasz diese, wie ihm dünke, in sehr vielen büchern stehe, so sind wir in dem falle, dem grundsatz der 'gedanken', der ja wie so mancher andere dem 'nachdenken' entsprungen sein will, ein ähnliches schicksal zu bereiten; denn den ausspruch, alles unterrichten komme auf übung im denken und reden hinaus, hat fast mit denselben worten vorher I. M. Gesner gethan, der das 'hauptwerk bei der information' darein verlegt, dasz die jugend wohl verstehen lerne, was sie lieset, und geschickt sagen oder schreiben könne, was sie denket.[32] besagten körper nebst seinem

[26] briefe, die neueste litteratur betreffend. 330r brief.

[27] v. w. 1r teil. nachricht des verlegers zur zweiten ausgabe des werkes vom verdienste.

[28] beschlusz des 271n litteraturbriefes. v. w. 1, 38. 5, 51. 6, 106.

[29] über die neuere deutsche litteratur. fragmente als beilagen zu den briefen die neueste litteratur betreffend. dritte sammlung. Riga 1768. 8. auch in dem zuerst bei Suphan, Herders werke II. bd. abgedruckten zweiten stück über Abbts schriften hält Herder dafür, dasz 'die menschliche seele ohne worte nicht denken könne' a. o. s. 355. in Herbarts frühesten schriften findet sich noch dieselbe anschauung.

[30] sur l'influence réciproque du langage sur les opinions et des opinions sur le langage. 'Leibniz', meint Hamann zur fassung des themas, doch wohl dessen prästabilierte harmonie ansprechend, 'würde vielleicht harmonie gesagt haben', eine anmerkung, die ein licht auf Abbts haften des gedankens am worte wirft. vgl. kreuzzüge des philologen a. o. 1762. s. 6.

[31] in seiner schrift: betrachtung über die natur der gelehrten sprachen Halle 1763 § 3 hatte sich Meier, der schüler des ästhetiker Baumgartens, dieses ungenauen gleichnisses bedient.

[32] kurfürstlich Braunschw.-Lüneburg. schulordnung v. j. 1737 bei Vormbaum, ev. schulordn. des 18n jahrh. s. 404.

kleide hatte Abbt einem frauenzimmer angedichtet. 'fast hätte ich vergessen', ergänzt er spöttelnd, 'meinem schönen bilde eine seele zu geben (dadurch wäre es nur eines von den gewöhnlichen frauenzimmern geworden).' (5, 49.) also auch hier das vornehme herabsehen auf die frauen, an denen man, wie Abbt gesteht (4, 3), seine zeit erkenne, sicherlich nicht in einem für diese günstigen lichte, wenn F. Th. Vischer mit fug die gesundheit eines zeitalters in dessen hochachtung vor den frauen erblickt.[33]

Bevor sich nun Abbt von der zusammenfassung aller unterrichtsfächer zu den einzelnen wendet, entscheidet er die 'hauptfrage': 'soll man die kinder eher denken als reden, oder eher reden als denken lehren?' (5, 50.) in der that scheint die frage nicht unnütz. denn dreht sich aller unterricht um das beibringen von 'denken und reden' so scheint jenes, haftet der gedanke am ausdruck, so scheint dieses den vorsprung zu erhalten. mit geschick sucht sich Abbt aus der klemme zu ziehen durch den entscheid: 'nachdem kinder von ihrer muttersprache so viel wissen, als nötig ist, so müssen sie eher zum denken als zur erlernung anderer sprachen nach der grammatik angeführt werden'. (5, 52.) also um das zeitliche hintereinander der unterrichtsgegenstände gleich hier auszumachen, 1. muttersprache. 2. realien — an diesen soll sich ja das denken entfalten — 3. fremde sprachen. sieht man die reihenfolge, welche Abbt einhält, darauf hin an, so stellt sie sich etwas anders, indem muttersprache, moral und religion als fortwährende begleiterinnen der realien und fremden sprachen erscheinen, so freilich, dasz die glaubenslehre im vergleich mit der sittenlehre zu kurz kommt. die hauptsache ist, dasz in wahrheit die realien als erster gegenstand der unterweisung auftreten ganz im sinne Lockes und im widerspruch mit dem humanismus des 16n jahrh. und dem mittelalter, die das 'reden' vorangehen lieszen. bemeldeten unterrichtsgang haben ältere und neuere inhaltsangaben gänzlich verkannt, vermutlich an der klippe jener frage und antwort scheiternd.[34] in wahrheit dienten beide dem fragenden nur als leiter, um gegen das herkommen sturm zu laufen, das den kindlichen laut gleich alles anfangs in fremde formen zwängte. (5, 52.)

Neben diesem methodischen fehltritt geiszelt Abbt sogleich einen zweiten: die unterrichtenden sähen die unerwachsenen als mündige, ja als gelehrte an, anstatt den kindlichen fähigkeiten und leidenschaften sich anzuschmiegen. solche sind ein fertiges gedächt-

[33] F. Th. Vischer, kritische gänge. neue folge. 2r bd. 1873. s. 161.

[34] allgemeine deutsche bibliothek 12r bd. s. 73 'Abbt erlaubet den unterricht in einer fremden sprache vor dem in den wesentlichen erkenntnissen.' — Neue zeitung von gelehrten sachen Leipzig 1767 s. 646: der wunsch, dasz junge leute frühzeitig mit den gelehrten Griechen und Römern möchten bekannt werden, verdient erfüllt zu werden. — Pentzhorn, Th. Abbt s. 12 berichtet gleichfalls ganz irrig: 'nachdem er . . für jede einzelne fremde sprache anweisungen . . gegeben hat, spricht er über den unterricht in der geschichte' usw.

nis, lebhafte einbildungskraft, neugier, flatterhaftigkeit 5, 54 f. tiefer und schärfer dringt in das besondere des kindlichen geistes der aufsatz ein: von der gewiszheit in sinnlichen, theoretischen und moralischen wahrheiten. (4, 61—134.) er zeigt, wie das wissen von den sinnen seinen anfang nimmt, wie begriffe durch phänomene erregt werden' (4, 71).[35]

Niemand zweifelt, dasz hieraus Pestalozzis methodischer grundsatz der anschauung entsprang, wie die mahnung, der lehrer studiere die fähigkeiten und leidenschaften der kinder, Herbarts verlangen nach einem psychologischen unterricht nach sich zog. immer bewuster geht dies der zeit auf, in der Herbarts denken wurzelt. so achtet es J. P. Miller bei der menge von abhandlungen über erziehung für nötig, seinen lieben landsleuten — er war aus Ulm gebürtig — einen kleinen abrisz von erfahrungen und maximen in die hand zu geben, 'die auf psychologische bemerkungen gebaut sind'.[36] so flieszt J. J. Breitingers 'rede von der klugheit in unterweisung und bildung der ersten jugend aus 'psychologischen grundsätzen' her.[37] wie Rousseau die Lockesche psychologie in die moral, so übersetzten die Schweizer die regeln der neuen ästhetik in die pädagogik. wie die gesetze der kunst, so leiteten sie die vorschriften für den erzieher aus der natur der menschlichen seele ab.

Psychologische erkenntnisse schreiben denn auch gang und methode den einzelnen fächern vor: 'sollte sich aus dieser allgemeinen kenntnis der jugendlichen seelen nicht bestimmen lassen, was für speisen zu ihrer nahrung ... am meisten dienlich seyn? ich will es versuchen. was ihren noch unausgebesserten fähigkeiten gemäsz ist, was ihrer leidenschaft auf eine unschuldige art schmeichelt, und was sogar aus ihren fehlern vorteil zieht, musz allerdings hier erwählt werden. aber würde nicht die physik, geographie, historie und moral diese vorteile verschaffen? ich schmeichle mir, dieses zeigen zu können.' (5, 56.)

Und wirklich, die ausführung hält wort, leider allzugeflissentlich, indem sie mit der hauptleidenschaft des kindes 'wenig oder gar keine aufmerksamkeit' allzu sehr liebäugelt.

Ein spaziergang im garten reizt die neugier des lehrlings zu allerlei fragen, die gelegenheit zu naturgeschichtlichen unter-

[35] vgl. die abhandlung über die vorurteile v. w. 4, 137—188. s. 141. 144 f. 148: so formt das kind seine begriffe von der heiligkeit und güte gottes nach der strenge und milde des vaters. — J. Matth. Gesner, kleine deutsche schriften Göttingen und Leipzig 1756 s. 305 betont, dasz 'unsere erkenntnis nicht von allgemeinen abgezogenen sätzen, sondern von einzelnen und die sinnen unmittelbar rührenden dingen anfängt und entstehet'. der einflusz Lockes ist überall sichtbar.

[36] Johann Peter Millers grundsätze einer weisen und christl. erziehungskunde. Göttingen 1771. vorrede.

[37] drey reden bey anlasz der feyerlichen ankündigung usw. des erziehungsplanes in unsre öffentliche schule v. J. J. Breitinger. als eine zugab zu der nachricht von den neuen schulanstalten in Zürich. Zürich 1773. gr. 8. die aufschrift der zweiten rede s. 33—78.

redungen geben.[38] physikalische spiele werden unvermerkt zu capiteln aus der naturlehre.[39] (5, 57 f.) besondere aufmerksamkeit verdienen die fingerzeige für die geographischen und geschichtlichen lehrstunden. sie beweisen, wie das auf die spitze getriebene streben, es den kindern leicht zu machen, mit manchem methodischen übel aufräumte.

Die lehrer giengen von der universalkarte oder dem globus aus[40], registrierten namen von ländern und städten und blieben, wenn das heimische land an die reihe kam, in der aufzeichnung aller orte stecken.[41] dagegen fängt unser hofmeister mit dem wohnort des knaben an, die karte gebend, reist — denn einer reise soll der unterricht gleichen — nicht als ein commissarius, der die grenzstreitigkeiten[42] in ordnung bringt, sondern als ein cavalier, der das merkwürdigste (= wichtigste) besieht, also nur die vornehmsten reiche, die ansehnlichsten städte, naturproducte, deren bearbeitung, sehenswürdigkeiten, gebräuche, handel und regierungsverfassung. (5, 60.) die geographie wandelt sich hiermit in statistik[43] 'die eigentlich nur ein teil der geographie ist' (5,80), und endlich in politik, d. h. zu einem räsonnement über die bestmögliche einrichtung der staaten, ein thema, das die zeit gern anschlug. hilfsmittel sind vor allem Büsching[44], Achenwall[45] und reisebeschreibungen.[46] an den letzten musten die aufklärer ja besonderen gefallen finden. öffneten sie doch den an der scholle haftenden den blick für die weite welt — man

[38] ganz ähnl. Basedow in s. prakt. philos. 1758.

[39] so Herder im reise-journal abgedr. in Joh. Gottfr. v. Herders lebensbild h. v. seinem sohne E. G. v. Herder 1846 2r bd. s. 199. 204. gegen diesen spielenden unterricht J. G. Schlosser, kleine schriften. erster teil. Basel 1779. s. 39: 'sollten die alten schuleinrichtungen nicht selbst durch das mühseelige, das sie bey sich haben, nützlicher seyn?'

[40] so in: geographische belustigungen der jugend. Amsterdam 1767.

[41] so in: anfangsgründe der geographie zum gebrauch für schulen entworfen von Heinr. Caspar Baurmeister 1760: dies noch eins der besseren handbücher.

[42] vgl. Kirchhoffs schulgeographie, die gleichfalls dem einprägen polit. grenzen nicht hold ist.

[43] J. Chr. Gatterer, handbuch der universalhistorie. 1r teil. Gött. 1765. s. 63. 'das gegenteil oder vielmehr die fortsetzung und folge von der wissenschaft der altertümer ist die statistik, welche uns von der gegenwärtigen verfassung der heutigen reiche und staaten gegründete nachricht erteilet. Matzat, methodik des geogr. unterrichts. Berlin 1885. bez. 'mit statistischer geographie' die zusammenfassung 'der geographischen erscheinungen, welche den menschen betreffen.'

[44] A. F. Büsching, neue erdbeschreibung, die ersten beiden teile in 2 bänden. Hamburg 1754. Herder, (lebensbild II s. 204) preist desselben vorbereitung zur geographie d. i. vorbereitung zur kenntnis der geogr. beschaffenheit und staatsverfassung der europ. reiche und republiken. Hamburg 1758.

[45] G. Achenwall, 'staatsverfassung der europäischen reiche im grundrisse' 2e aufl.' 1e aufl. 1749.

[46] von T. Ziller empfohlen vgl. allgemeine pädagogik v. T. Ziller h. v. K. Just. Leipzig 1884. s. 233.

denke an den kosmopolitismus — entkräfteten sie doch, das nachahmenswerte fremder sitten vor augen stellend, das 'vorurteil', als ob den heimischen allenthalben der vorzug gebühre. führten sie doch mit vorliebe in die hütten der wilden und naturvölker, welche die von Rousseau in miscredit gebrachte cultur noch nicht übertüncht hatte.[47]

Wir sehen, der mensch steht im vordergrund geographischer betrachtungen, zu dem auch neuere den unterricht in der erdbeschreibung immer mehr lenken.[48] damit nähern wir uns Abbts vorschriften für geschichtliche unterredungen. diese sind es, die der recensent in der allgemeinen deutschen bibliothek besonders herausstreicht.[49] war doch auch kein wissensgebiet dem Abbtschen geist verwandter als das der geschichte. bessere menschen und bessere bürger sollte diese seit Bolingbroke († 1751) bilden. sie war diesem, dem schöpfer des lehrhaften historischen pragmatismus, eine durch beispiele wirkende philosophie. bürger und mensch sind die beiden brennpunkte aller gedanken Abbts. eine durch beispiele wirkende philosophie ist die beste benennung seines werkes vom verdienste. so war denn auch kein interesse so früh und so anhaltend in Abbt lebendig als das geschichtliche. seine erste, wenn auch nicht veröffentlichte schriftstellerische that war die rede de historia vitae magistra, womit er sich im jahre 1751 von der niederen abteilung des Ulmer gymnasiums verabschiedet, um in die höhere überzugehen und eine seiner letzten die 'geschichte des menschlichen geschlechtes usw. alte historie I. bd. Halle 1766. aus dem groszen werke der allgemeinen welthistorie gezogen und bearbeitet'.[50] manche beurteiler

---

[47] 5, 83: was ich hier eigentlich im sinne habe, sind beschreibungen von reisenden in andere weltteile, zu sogenannten barbarischen völkern, und zum teil unentdeckten ländern.

[48] so H. Oberländer, der geogr. unterricht. 3e aufl. 1879. s. 153 u. Paulitzschke in den verhandlungen des zweiten deutschen geographentages. Berlin 1882. s. 138.

[49] allg. d. B. bd. 12. 1, s. 77 'wenn sie (die abhandlung) nichts enthielte als die glücklichen aussichten über die methode, die geschichte zu lehren, so hätte sie verdient aufbehalten zu werden.'

[50] dasselbe werk kam noch einmal heraus unter dem titel: 'fragment der ältesten begebenheiten des menschlichen geschlechts'. mit einer vorrede herausgegeben v. J. P. Miller. Halle 1767. dieses vorwort Millers wurde viel belobt, vgl. Erlangische gelehrte anmerkungen auf das jahr 1768 a) s. 36, aber auch berichtigt in der ausführlichsten recension des Abbtschen werkes, die Pentzhorn nicht erwähnt, in J. Ch. Gatterers allgemeinen histor. bibliothek. 4r bd. 1767. s. 229—293. vgl. auch v. Wegele geschichte der deutschen historiographie seit dem auftreten des humanismus. München und Leipzig 1885. s. 785. das grosze werk der allgemeinen welthistorie war eine übersetzung und bearbeitung der umfassenden damaligen englischen 'an universal history from the earliest Account of time to the present, compiled from original authors and illustrated with maps, cuts, notes, tables. Lond. 1730. der herausgeber der deutschen bearbeitung desselben war J. S. Baumgarten, prof. d. theol. in Halle, bei dem Abbt wohnte wie vorher bei J. P. Miller.

wusten dieser arbeit wenig geschmack abzugewinnen[51], wie J. Chr. Gatterer, der in der vorrede zu dem Boysenschen auszug aus der groszen engl. allgemeinen geschichte vermiste, was der titel verspräche. wenn aber eine spätere recension desselben ins gegenteil umschlägt[52], so rührt es daher, dasz dem Göttinger historiker mittlerweile der plan bekannt geworden war, nach dem Abbt sein werk einzurichten gedacht hatte. was der letzte darüber vorträgt, 'verdient zu allen zeiten gelesen zu werden' (Gatterer a. o. s. 269). es sei uns darum erlaubt, hier einen augenblick zu verweilen, auch deshalb, weil jener plan die weltgeschichte betrifft, die für die vornehmste historische gattung galt[53], die die schulordnungen für gymnasien und lateinschulen, die Abbtsche nicht abgerechnet (6, 172) beinahe ausschlieszlich berücksichtigen.

Wenn es Pentzhorn (Th. Abbt, s. 80) mit Biester (v. w. 6, vorber. XXXI) befremdet, dasz Abbt mitunter nur regentennamen registriert, so erklärt das Gatterer schon ganz richtig daraus, dasz jener viele könige überhaupt nur erwähnt, 'um in der ordnung zu bleiben', dasz er sie am liebsten ganz übergangen hätte, weil ihre thaten der absicht nicht dienen, die Abbt gefaszt hatte, nemlich darzustellen, wie Europa allmählich aus der barbarei gerissen worden sei.

Von der seite der bildung in religion, sitten, wissenschaft, kunst hatte schon Voltaire, der vater der philos. geschichtschreibung, Abbts vorbild, die wichtigen menschlichen veränderungen angesehen und das im gegensatz zu Bossuet, der das culturgeschichtliche bei seite gesetzt hatte. dafür strahlte dieser durch imponierende einheit der darstellung. in Deutschland war es Gatterer, in England Jacob Moor[54], die kein geschichtswerk passieren lieszen, das nicht von jener einheit geprägt worden war. man erinnere sich, dasz die geschichte ja noch zu den 'schönen' wissenschaften zählte, wie denn die professoren der eloquenz in Halle zu anfang des 18n jahrh. meist über jene lasen.

Den beiden von ihm ungenannten vertretern einer künstlerischen geschichtsabfassung nicht völlig beipflichtend, möchte doch auch der verfasser der 'geschichte des menschlichen geschlechts' aus dieser ein ganzes zuschneiden, das sich übersehen liesze. um diese übersicht war es ihm recht eigentlich zu thun (6, 140). während aber Bossuet dieses ziel dadurch zu erreichen trachtete, dasz er zum

---

[51] Herder an Nicolai. Nantes 5/16 august 1769. Lb. II 54: 'da alles gegen Abbt bellet.' so schlimm war es doch nicht, wie wir uns überzeugt.

[52] Gatterer hist. bibl. 4r bd. s. 268. 293.

[53] so suchten verleger den absatz eines geschichtlichen werkes zu beschleunigen, indem sie ihm den titel 'allgemeine' mitgaben. dieses schicksal hatte z. b. die bekannte allgemeine biographie v. J. M. Schröckh. 1767. 1r teil.

[54] versuch über die histor. composition. aus dem engl. übersetzt u. abgedr. in Gatterer histor. bibl. 5, 38 ff. vgl. Gatterer vom histor. plan a. o. I, 15 ff. IV, 287.

aussichtspunkte über die weltbegebenheiten gottes absichten mit den menschen nahm, so ist es wohl auf den französischen bischof abgesehen, wenn Abbt jenen standort ausdrücklich verändert.[55] 'man verlege', rät er,' den punkt, setze ihn in Europa, und nehme einmal durch eine erlaubte erdichtung an, dasz das meiste auf dieser erde geschehen sei, um uns Europäer aus der barbarei herauszuziehen, wovon uns so vieles an den absätzen hänget, sogleich teilen sich die hauptperioden ab' (6, 138). also nur, was der cultur Europas förderlich war, soll aus dem gewirr der begebnisse ausgelesen werden. Abbt thut sich auf diese begrenzung seines stoffes etwas zu gute. noch mehr weisz sich unser theoretiker mit der 'geographischen ordnung' (6, 139) die sich aus jener verschiebung der ereignisse ergab. sie führte ihn zu einer bisher unversuchten einteilung der perioden, deren neue grenzpfähle er immer an der geographischen scheide Europas und Asiens einschlägt. so reicht ein zeitraum von der sündflut bis zu der unternehmung des Xerxes gegen Griechenland und die folgende von da bis zu Alexander dem groszen, sobald er sich auszerhalb Europas zeigt. man mag mit Gatterer zugeben, dasz unter dieser 'geographischen ordnung' die erkenntnis der wechselwirkung der völker leidet, den vorteil, den sich ihr erfinder davon versprach, gewährt sie und stimmt auszerdem mit einer in der gegenwart mehrfach wiederholten annahme, dasz der gang der weltgeschichte dem laufe der sonne folge, und dasz Amerika berufen sei, einst die probleme der menschheit zu lösen.

Manche der erwähnten regeln für den geschichtsschreiber erkennen wir auch in denen für den geschichtslehrer wieder. Abbt misfiel es an jenem — es geht wohl gegen Gatterer — dasz er von den aufgezeichneten begebenheiten so viel als möglich anführte (6, 140). wie viel mehr muste sich der hofmeister vor dem fehler allzugenauer umständlichkeit oder gar kritisch gelehrter untersuchungen hüten! 'nicht alles' wird ihm zugerufen, 'sondern das interessanteste! . . . nur die groszen, die wichtigen vorfälle, diejenigen, welche den meisten einflusz auf die menschheit, staatsverfassung und sitten' haben (5, 84). die theorie hatte den geschichtsschreiber auch mit einer menge weisungen für den ihm angemessenen stil bedacht. 'remarquen' und 'charactere' d. h. schilderungen von persönlichkeiten sollten denselben beleben. demgemäsz darf unser informator nicht mit denen gehen, die, 'sobald man anrät, die ge-

[55] 'gott allein weisz, wozu endlich die veränderten scenen, welche auf unserm erdboden sich zeigen, abzwecken sollen; für den menschen ist dieser punkt der projection, wenn ich so sagen kann, verborgen' 6, 137. vgl. dagegen Bossuet, discours sur l'histoire universelle. Paris 1859. p. 341. von einem den menschen verborgenen plan der allgem. geschichte redet Herder in 'auch eine philosophie der geschichte zur bildung der menschheit' 1774, auch J. v. Müller 'ahnte in der geschichte der menschheit zwar ein verborgenes walten der vorsehung, wagte aber nicht, das geheimnis derselben erkennen und erraten zu wollen' v. Wegele a. o. s. 835. 864.

schichte kurz vorzutragen', weiter nichts lehren 'als eine reihe von königen oder consuln, von schlachten oder friedensschlüssen, ohne die geringste betrachtung dabei anzustellen, oder eine vernünftige anmerkung darüber zu machen' (5, 85). solche sind 'lehren der tugend und weisheit'[56] (5, 85). hieraus erklärt sich der satz nicht blosz solche beispiele der geschichte zu entlehnen, die auf dem erhabenen orte, wo sie stehen, der ganzen welt zum schauspiele, nur wenigen zur nachahmung dienen, sondern auch aus den niedern gegenden und besonders aus den provinzen der gelehrsamkeit exempel zu sammeln, die durch ihre anmut zur nachfolge reizen, und durch ihren stand dieselbe möglich machen (5, 86). damit hängt zusammen, dasz der schüler biographien (5, 88) in die hand nehmen soll. sicherlich sind hierunter nicht blosz solche gemeint, die könige und helden zum gegenstand haben. wenigstens übersetzt Abbt (210. litteraturbrief) ein stück aus dem Rambler, einer englischen wochenschrift, das sich über die vorzüge von biographien verbreitet, die von minder hochgestellten handeln. er selbst hat die geschichte Baumgartens, des ästhetikers, beschrieben (4, 215—244) und aufzeichnungen über sein eigenes leben gemacht, beides 'mit den fehlern des helden' (3, 206. 161) ein merkmal, das damals noch selten genug war. ja, er macht es jedem redlichen und frommen mann zur gewissenspflicht, sein leben der familie, der stadt, dem lande zu hinterlassen (1, 241 f.). wir bemerken hier wieder den zug zum volke, der in Lessing ein bürgerliches trauerspiel, in Herder eine sammlung von volksliedern, in J. Möser eine volksgeschichte ans licht fördert.

Biographien hatte Abbt unmittelbar neben der allgemeinen groszen englischen geschichte empfohlen, als wollte er das allgemeine durch das besondere ausgleichen. so kann er auch, indem er für die allgemeine, europäische, deutsche geschichte Gatterer[58],

[56] übrigens hat bereits Thuanus in seiner allgemeinen geschichte nur die begebenheiten der fremden erdteile berücksichtigt, die mit Europa in verbindung stehen. seine allgem. gesch. war aber nur die eines jahrhunderts. vgl. einleitung in die schönen wissenschaften nach dem französischen des herrn Batteux mit zusätzen vermehrt von K. W. Ramler 1758. 4r bd. s. 274.

[57] so vermehrt J. A. Schlegel mit moralischen betrachtungen den auszug aus der alten geschichte zur unterweisung für kinder der frau le prince de Beaumont 1766—68. moralische reflexionen gewinnt ja auch die Zillersche schule aus dem geschichtsunterricht. in geschichtsbüchern mochte J. Möser solche nicht leiden: meine abneigung gegen alle moralische betrachtung ist unter der arbeit (Osnabrückische geschichte) gewachsen. diese gehören in die geschichte der menschheit. aber auch hier scheint er ihnen nicht hold: 'überhaupt entsteht der mangel an kraft in unsrer allgemeinen geschichte daher, dasz diejenigen, welche solche beschreiben, oft mehr auf die physikalischen und moralischen als die politischen fähigkeiten der handelnden personen sehen.' vgl. Just. Mösers sämtl. w. h. v. B. R. Abeken. VII. teil. vorrede z. 2n teil der Osnabr. gesch. s. VI f.

[58] Gatterer, handbuch der universalhistorie. 1761. 1e aufl.

Achenwall[59] und Pütter[60] vorschlägt, den rat nicht unterdrücken: 'irgend ein werk über éinen europäischen staat genau studiert, wird dem jungen herrn einen guten begriff von der gesamten neuern 'geschichte geben', 'schriften, die einzelne perioden betreffen, sind immer sehr interessant und lehrreich'. solche bücher vertiefen, aber erleichtern auch die erwerbung geschichtlicher (5, 88 f.) kenntnisse. dasz die 'gedanken' das letzte augenmerk auch hier nicht auszer acht lassen, belegt der fingerzeig für den anfänglichen geschichtsunterricht. 'der anfang' lesen wir 'geschieht zum besten mit kleinen, aber wahren geschichten aus dem altertum, die man erzählt, ohne sich an eine gewisse ordnung zu binden; nachher musz man zeiten und länder unterscheiden'[61] (5, 61).

Weniger deutlich erscheint der hinweis, dasz dem geschichtslehrer vornehmlich obliegt, den geist vaterländischer gesinnung zu wecken und zu nähren. das hier beinahe versäumte holt die schulordnung nach[62], indem sie den kern des moralischen unterrichts in die pflege patriotischer tugenden verlegt (6, 168—169). und hierin liegt die bedeutung jener weisung für ihre zeit, deren schulen die saatkörner nationaler begeisterung in dem masze auszustreuen vergaszen als die unseren auf die ernste erfüllung ihrer patriotischen aufgaben bedacht nehmen.

Bürger und mensch, wiederholen wir, sind die beiden achsen, um die Abbts fühlen und sinnen sich dreht. die bestimmung des menschen heiszt ihm nicht dessen vollkommenheit[63] überhaupt, sondern das quantum, welches er zur vervollkommnung des ganzen beitragen soll (250. litteratur). diese schätzung des einzelnen nach seiner rechten stellung zum ganzen kehrt auch in dem werte wieder, den jede einzelne wissenschaft sich beimessen darf, sowie in der definition des 'verstandes'. jede wissenschaft hat nur so viel berechtigung als sie zum ganzen der glückseligkeit beiträgt (5, 100 f.). verstand ist 'nichts anderes als eine für jeden begriff von kenntnissen schicklich abgemessene zusammenstimmung der mancherlei seelenkräfte'.[64]

---

[59] geschichte der heutigen vornehmsten staaten im grundrisse. Gött. 1769. 1e aufl.

[60] grundrisz der staatsveränderungen des deutschen reiches. 1753. vollständiges handbuch der deutschen reichshistorie. Gött. 1762.

[61] allgemeine deutsche bibliothek 12r bd. 1, 75. 'wir wünschen eine nach derselben wohl eingerichtete sammlung von historischen erzählungen zu sehen.'

[62] mit unrecht nennt Pentzhorn die schulordnung nur eine ausführung der pläne in den 'gedanken'. am meisten tritt der unterschied in den bemerkungen über den geschichtsunterricht und das griechische hervor. des letztern gedenkt die schulordnung gar nicht, des erstern nur mit einem worte. 6, 172.

[63] Wolff hatte 'moralische vollkommenheit' gesetzt, ebenso Spalding in s. bestimmung des menschen. 9e aufl. 1766.

[64] allgemeine deutsche bibliothek II. bd. 1 s. 7 in Abbts recension des 2n bandes der gesammelten moralischen und politischen schriften von Friedr. Carl v. Moser. Frankfurt und Leipzig 1764.

jene abmessung deckt sich mit der Herbert Spencers[65], diese definition beinahe mit dem, was Ziller bildung nennt.[66] alle diese bestimmungen sind im grunde ästhetische. das 18e jahrh. war ja auf dem wege von der moralischen zur ästhetischen erziehung. das schöne setzt alle seelenkräfte in ein richtiges verhältnis (4, 48). das ziel des menschen sucht nun Mendelssohn wirklich in der harmonischen ausbildung aller seelenkräfte.[67] nichts anderes versteht Herder unter humanität in seinen ideen zur philosophie der geschichte. man sieht, wie in Pestalozzi das kind seiner zeit redet, wenn er das erziehungsziel in dasselbe setzt, was Mendelssohn und Herder als das des menschen und menschengeschlechts aufgestellt hatten.

Wir besinnen uns auf die besprochenen fächer: naturgeschichte, naturlehre, geschichte, geographie, moral. diese letztere vorzüglich sollte nur 'gelegentlich' gelehrt werden.[68] denn 'eigentliche moral würde den kindern (6, 169) unausstehlich sein' (5, 62). die beste gelegenheit bot neben naturgeschichte und geschichte das deutsche. vorzüglich wollte man von fabeln und erzählungen — wie Locke — sittenlehren abschöpfen (5, 62). der gelesenste fabeldichter war Gellert. er wird also zuerst unter den empfehlenswerten genannt (5, 62. 6, 170).[69] eine gleiche ehre war dem Leipziger professor schon im werke vom verdienste widerfahren (1, 271 f.).

Mit dem umkreis einer förderlichen wirkung stieg ja deren verdienst. wie gesinnungen, so sollten an fabeln und erzählungen sich der deutsche stil, der geschmack bilden. es geschieht durch anmerkungen über das leichte und ungezwungene der schreibart, über die natürlichen und ungekünstelten schönheiten derselben (5, 62 f.). statt der angabe weiterer mittel hier nur eine probe, wie feinsinnige 'anmerkungen' Abbt selbst anzubringen verstand. er hatte eben in Petrarchischen gedichten von Gleim gelesen.[70] die letzte zeile des ersten stücks misfiel ihm: 'und sagte: lies! ich las, und sie ver-

[65] die didaktik der neueren pädagogen Englands v. Otto Dost. wissenschaftliche beilage zu dem programm der gymnasial- und realschulanstalt zu Plauen i. V. ostern 1884. s. 12.

[66] allgem. pädagogik h. v. K. Just. Leipzig 1884. s. 94 Ziller setzt die bildung in 'ein (rechtes) verhältnis der vorstellungsmassen oder ihrer teile.'

[67] an sehr vielen stellen der 'anmerkungen zu Abbts freundschaftlicher correspondenz' in der 2n aufl. des 3n bandes der vermischten werke Abbts 1782. in dem nachdruck, den wir blosz besitzen. Frankfurt und Leipzig 1783. s. 25. 46 u. ö.

[68] dagegen hatte Basedow in s. philalethie 1764 bd. 1 s. 324 eine besondere 'kindermoral' verlangt und bald auch geliefert: methodischer unterricht in der religion und sittenlehre der vernunft usw. Altona 1764. diese sollte in der moralstunde zu grunde gelegt werden.

[69] mit dem briefstil Gellerts ist aber Abbt nicht zufrieden 3, 57; ganz ähnlich Herder bei Suphan II, 343 vgl. Lb. II, 225.

[70] Berlin 1764.

schwand.' wie unhöflich! spottet unser betrachter, wer wird wohl in gegenwart eines so schönen weibes zu lesen anfangen, wenn sie es auch schon sagt; was könnte sie besser thun, als verschwinden! anstatt ich las, pone ich nahms (6, 5).

Je dichter die winke über den stil fallen, desto geschwinder wird die grammatik abgefertigt, das Aschenbrödel, das die schwestern am liebsten aus der schulstube verjagt hätten.

Auch im latein eile der lehrer nach den nötigsten declinationen und conjugationen zum schriftsteller. war doch J. M. Gesner gemeint, kinder vom höchsten stande und range könnten der grammatik ganz entbehren.[71] wenn sie nur die sprache der Römer verständen. latein schreiben war nebensache und gar erst griechisch! 'gott behüte meinen jungen freund vor der wut einst griechisch schreiben zu wollen' (5, 77). ja die schulordnung vom jahre 1766 ist zufrieden, wenn die schüler nur einen lateinischen casum setzen lernen[72] (6, 171). der Bückeburger patronus scholarum tritt aber wie später Heyne in Göttingen und F. A. Wolf lediglich in die fusztapfen J. M. Gesners, der es einen fehler der meisten schulen nennt, dasz diese nur auf studierende sehen und vollkommnes vermögen in der lateinischen sprache fordern[73], denn eben die bedürfnisse nichtstudierender wollte die Schaumburg-Lippische schulordnung wahrnehmen, während für künftige gelehrte eine classis selecta vorgesehen war (6, 172). wenn die lectüre dieser obern abteilung sich freilich nur auf Phädrus, Terenz, Nepos, Valerius Maximus, Plinius briefe erstreckt, also vorwaltend auf prosa und hier auch wieder mit vorliebe auf geschichtliche, so könnte man sich versucht fühlen, das vorausgegangene in rechnung gezogen, Abbt ohne weiteres unter die realisten zu setzen, während sein herz doch nicht minder warm dem humanismus schlägt. das beweist seine rede vom einflusz des schönen auf die strengen wissenschaften (4, 25—58), das beweisen die 'gedanken', die Horaz, Virgil, Ovid anpreisen und im widerspruch mit Locke die Griechen, 'die wahren und einzigen quellen alles wissens und alles geschmacks' in ihren lehrplan aufnehmen (5, 77). das erhärten die briefe Abbts, die es bedauern, dasz die gute lateinische prosa und poesie abnähmen (3, 40 u. ö.), sowie die litteraturbriefe, die wo nicht den geschmack des einzelnen doch den der ganzen nation in frage stellen, wenn die alten muster einmal verloren giengen (271. litteraturbr.). das bekräftigt endlich die zuversichtliche hoffnung, dasz unsere classischen schriftsteller aus den reihen der übersetzer der alten hervorgehen (214. litteraturbr.); die regeln der übersetzerkunst haben darum Abbt oft und angelegentlich be-

---

[71] kleine deutsche schriften. 1756. s. 310.

[72] vgl. K. A. Schmids encyclopädie des gesamten erziehungs- und unterrichtswesens 4r bd. s. 428.

[73] kl. d. schriften s. 355. in dem 'bedenken, wie ein gymnasium in einer fürstlichen residenzstadt einzurichten'.



schäftigt. die frucht davon erschien in seiner übertragung des Sallustischen Catilina.[74]

Die erlernung des griechischen ist unschwer wegen der ähnlichkeit der sprache Homers mit dem deutschen. in steter rücksicht darauf sollten die anleitungen geschrieben sein (5, 75 f.). dergleichen grammatiken fehlten. gab es doch nicht einmal ein griechisch-deutsches wörterbuch! nach derlei hilfsmitteln sah sich auch der lehrer des französischen[75], englischen, italienischen vergebens um (5, 75). gegen die aneignung der damaligen hofsprache erhob sich überdies noch manche stimme.[76] Herder, viel realistischer als Abbt, setzt sie freilich über das lateinische.[77] seltner wurde das englische gelehrt, das Abbt dergestalt geläufig war, dasz er nicht nur im auftrage J. P. Millers englische schriften übersetzen[78], sondern auch in Halle darüber zu lesen vermochte. auch in unsern tagen scheinen die gymnasien gegen das englische sich immer weniger verschlieszen zu wollen.

Aus alledem ist unschwer zu erkennen, welche stelle Abbt in der kette der pädagogischen reformer des 18n jahrhunderts gebührt. es ist die mitte zwischen realismus und humanismus. der verfasser der 'gedanken' und der schulordnung für die schulen in Bückeburg und Stadthagen gewinnt fühlung mit Locke und J. M. Gesner, mit den realien und den Griechen, mit der lectüre, die aus den alten jetzt kenntnisse sammelt, jetzt den geschmack veredelt. sein ganzes wesen atmet vermittlung sonst sich widersprechender dinge. 'in seinem umgange hatte er etwas zu süszes', schreibt J. Möser an Nicolai[79], aber aus seinen schriften blicken die züge römischer, ja spartanischer strenge. Herder rühmt das erhabene seines enthusiasmus, und doch legt sich die beengende schwere decke des nützlichen über all sein dichten und schaffen. auch die religion, die ihre kraft und würde in sich hat, ist ihm mehr oder weniger dienerin für die zwecke des staats.

---

[74] Sallustius von der zusammenrottung des Catilina übers. v. weiland herrn Thom. Abbt. Stadthagen 1767.

[75] neue zeitung v. gelehrten sachen. Leipzig jahrg. 1767. s. 207.

[76] vorschläge zum glücklichen unterricht eines knaben usw. Leipzig 1760. s. 66. der verfasser fürchtet, das französische verleite eher zur meisterschaft in der galanterie statt in gelehrten wissenschaften.

[77] in lebensbild II, s. 229 'ich will, dasz selbst der gelehrte besser französisch als latein könne!'

[78] Meusel lexicon der von 1750—1800 verstorbenen deutschen schriftsteller 1r bd. 1802. s. 5.

[79] Justus Mösers sämtliche werke. h. v. Abeken. 10r teil. s. 142.

Plauen. H. Schuller.

8.

DIE ERZIEHUNGSSTRAFE IN DER SCHULE MIT RÜCKSICHT AUF DIE KÖRPERLICHE ZÜCHTIGUNG.

ein beitrag zur theoretischen pädagogik.

Praktische urteilskraft vermag auch derjenige zu üben, welcher auf eine wissenschaftliche erkenntnistheorie verzichtet: wissenschaftliche urteilskraft ist ohne die letztere unmöglich. auch ein praktisches problem kann mit wissenschaftlicher gründlichkeit nur so erörtert werden, dasz das auge des forschers unverwandt auf philosophische kritik der maszstäbe praktischen erkennens gerichtet bleibt. nur der erkenntnistheoretisch arbeitende forscher wird über dem ernst der praktischen lebensfragen und über den empirischen specialproblemen niemals das rein wissenschaftliche interesse an den allgemeinen gesetzen alles denkens und seins aus dem auge verlieren. und dieses interesse hat keine schattenseite. durch die philosophische betrachtung einer praktischen lebensfrage wird indirect auch der sinn für die lösung der praktischen schwierigkeiten geschärft. aber über dem alltagsstaub der nützlichkeit und der praxis erhebt sich als göttliche anschauungsform die θεωρία im aristotelischen sinne und zuhöchst das denken des denkens, die erkenntnistheorie.

Die theorie, welche im folgenden in den begriff 'sprachpsychologische' oder näher 'psychologisch-sprachphilosophische erkenntnistheorie' gefaszt ist, habe ich in einem jüngst erschienenen vortrag 'die bedeutung der sprache für das wissenschaftliche erkennen' (Halle, Stricker 1886) ausführlich entwickelt. die grundzüge sind folgende. jedes theoretische problem, soweit es nicht blosz der empirischen detailforschung anheimfällt, bietet schon in der art und weise seines psychischen zustandekommens die handhaben zu seiner lösung dar; es gilt nur, die genesis der problemformulierung empirisch-psychologisch möglichst vollständig zu ergründen, um in nicht geringerem masze eine lösung des problems zu erzielen. innerhalb dieser genesis des problems ist es aber hauptsächlich das werden und wachstum der sprache, wodurch die eigentümliche fassung des begrifflichen probleminhalts zu stande kommt. die sprachliche ausdrucksweise ist nicht blosz folie sondern trägerin, nicht blosz vehikel sondern schöpferin des problems; und somit bietet auch das wort mit seinem etymologischen ursprung, seiner linguistischen entstehungsart, mit seiner grammatischen ausprägung und dialektischen formulierung den hauptschlüssel zur lösung des problems; die sprachform bietet die maszgebendste handhabe zur enthüllung des gesuchten vorstellungsinhalts d. h. zur erkenntnis der wahrheit. freilich einer wahrheit, die immer irgendwie abhängig bleibt von dem werden und entwerden der worte, wandelbar und vergänglich wie diese.

Auf diese erkenntnistheorie wird nun eine besondere methode

gegründet, welche man füglich die skeptisch-philologische methode innerhalb der philosophie nennen könnte. diese bezeichnung, ebenso wie der ausdruck 'sprachpsychologisch', dessen ich mich bisher vorwiegend bedient habe, ist nicht schlechthin unmisverständlich; aber welcher in worte gefaszte ausdruck wäre dies — gerade bei schärferem nachdenken — nicht? es möchte vielleicht weniger gewagt erscheinen, den begriff des skeptischen durch den ausdruck 'kritisch' zu ersetzen, wenn es nicht wünschenswert wäre, die besonderheit und relative neuheit der idee und der methode auch durch ein weniger gangbares, obwohl an sich ebenso unverfängliches wort zu charakterisieren. gerade für pädagogische probleme ist eine gewisse skepsis ungleich fruchtbarer als empirismus und dogmatismus. die skeptische erwägung ist ja einerseits zugleich kritischer art und zumeist dem fortschritt zum besseren zugänglich; anderseits bleibt sie nicht in der kritik stehen, sondern verzichtet principiell auf das unerkennbare oder, in unserem falle, auf die uniformierung dessen, was seiner natur nach individuell gesondert bleibt. die skepsis berücksichtigt mehr als der kriticismus die berechtigten wahrheiten des individualismus. auch dem *glauben* ist die skepsis zugänglicher als die blosze kritik. der echte skeptiker kann und will sich bewust sein, dasz sein erkennen, soweit es als wahrhaftes erkennen anerkennung beansprucht, auf dem glauben basieren musz. freilich kommt es auch hier darauf an, was man unter glauben versteht. der begriff des glaubens, auf den unsere skepsis zurückgreift, trifft zusammen mit dem energischen festhalten des persönlichen willens an dem ideal seines innersten wesens. und festigkeit ist der grundbegriff der wörter πίστις und fidès, sowie der hebräischen אֱמוּנָה. das thatsächliche ideal des glaubens kann aber je nach den historischen eindrücken sehr verschieden sein. auch der Christ, dem in Christus das ideal erschienen ist, soll in wissenschaftlicher gewissenhaftigkeit diese variabilität anerkennen d. h. skeptisch zuwartend und forschend sich verhalten. diese art von skepsis kann also das ergriffensein des individuellen gemütslebens von einer geschichtlich geoffenbarten macht eingestehen. den religiösen thatbestand der sünde und der erlösung kann der skeptiker anerkennen; ebensowenig schlieszt die skepsis den glauben an einen *gesetzmäszigen* charakter alles realen geschehens aus. anderseits ist das festhalten an demjenigen *wollen*, mit welchem wir die vorstellung verbinden, dasz es über alles empirische verstehen und über alles speculative denken hinausliegt — die sittliche basis der rechtverstandenen skeptischen weltansicht. nimmt man nun an dem *ausdruck* keinen anstosz mehr, so wird auch die entsprechende methode nicht befremden, durch fortgesetzte gegenüberstellung von *antinomien* die schwierigkeit des problems bis zu dem grade zu *steigern*, dasz die notwendigkeit ersichtlich wird, die lösung dem *willensideal* zu überlassen, nachdem die *theoretische unlösbarkeit* zur genüge erhärtet worden. dasz alle *nicht* rein empirischen probleme

solchem skeptischen ergebnis verfallen müsten, würde nicht das willensideal zur lösung herangezogen, — das ist allerdings eine behauptung, welche sich durch allgemeine betrachtungen nicht endgültig darthun läszt, sondern durch specialbelege erwiesen werden musz. andernfalls könnte man unserer methode noch vorwerfen, dasz sie höchstens auf abstracte probleme anwendbar sei; darum eben wird ein beispiel aus der pädagogischen ethik geeignet sein, die durchgreifende leistungskraft der philosophisch-sprachkritischen methode für concrete probleme zu erproben.

I. Das problem.

Das interesse, welches wir an dem problem der erziehungsstrafe im allgemeinen und der handgreiflichen schulstrafe insbesondere nehmen, ist zunächst ein praktisches. wir wollen wissen, wie unsere schüler zu behandeln sind in allen fällen, in welchen verletzung der ordnung oder drohende unordnung, begangene fehler oder pflichtversäumnis eine reaction von seiten der pädagogischen autorität herausfordern. dabei sind mehrere probleme zu unterscheiden: aus welchen gründen im allgemeinen und zu welchen zwecken im besonderen soll gestraft werden? wie wird die strafe objectiv dem vergehen angemessen gewählt? welchen subjectiven charakter soll der strafende dem modus des strafvollzuges einhauchen? in wiefern sind die allgemeinen unterschiede in dem schülerpersonal zu berücksichtigen? also z. b. die altersunterschiede, der körperliche gesundheitszustand der schüler, der bildungsgrad des elternhauses, der rang der classe, die stufe der bildungsanstalt überhaupt, endlich ganz besonders die individuellen charakterunterschiede der schüler.

Indessen, sobald wir einzelne fälle ins auge fassen, zeigt sich alsbald, dasz das problem nicht blosz als praktisches aufgefaszt werden darf, sondern dasz wir uns theoretisch über ursprung, begriff, zweck der strafe überhaupt klar sein müssen, wenn wir auf das recht anspruch erheben wollen, über die maxime unseres erzieherischen handelns irgendwie mit sicherheit uns zu äuszern. den gegnern dieser betonung der 'grauen' theorie ist folgendes zugeständnis zu machen. es gibt pädagogen, welche ohne reflexion auf die theorie der strafe mit intuitivem scharfblick im einzelnen falle das richtige treffen und in bezug auf das strafverfahren gegen die verschiedenen altersstufen und gegen die verschiedenen individualitäten der schüler jede theorie überflügeln, indem die theoretische schablone weder der concreten sachlage noch dem charakter des individuums jemals völlig gerecht wird. und das ist ja der grosze vorzug, den der pädagog vor dem juristen hat, dasz er nicht wie dieser an den starren buchstaben des gesetzes gebunden ist, sondern dasz er die aequitas, welche die römischen juristen im sinne der aristotelischen billigkeit (ἐπιείκεια) als ergänzung der justitia zulieszen, gleichsam in person vertreten darf und soll. Aristoteles hatte gesagt, der

richter sei das ἔμψυχον δίκαιον, die persönliche, verkörperte gerechtigkeit; — deshalb könne und solle er, da das abstracte recht dem einzelfall nicht völlig gerecht wird, durch die billigkeit das recht ergänzen, obwohl das veränderliche moment der billigkeit immer nur als accidentielles supplement innerhalb des gleichbleibenden rechtes anwendung finden dürfe. der pädagoge aber, können wir hinzufügen, repräsentiert die persönliche billigkeit; er ist nicht in erster linie wächter und hüter eines constanten rechtes, sondern er ist schöpfer und leiter der jugendlichen seele, der werdenden persönlichkeit, und für ihn sind selbst die schulgesetze nur conditio sine qua non, nur accidentielle, nicht grundlegende normen. der zweck der schule ist pflanzung und pflege des guten, schönen, wahren einerseits, unterweisung in dem für das leben nützlichen anderseits. diesen positiven zwecken entspricht für den fall, dasz dem sittlich guten und schönen abbruch geschehen sollte, die möglichste wiederherstellung des guten d. h. die besserung. die schulzucht ist auf besserung gerichtet, während die juridische strafe nicht in erster linie bessernd wirken soll, sondern einen notwehract des staates im interesse der selbsterhaltung der gesellschaft darstellt. wenn der staat straft, so hat er vor allen dingen das wohl seiner unbescholtenen bürger im auge und dann erst kommt für ihn die correction des sträflings in betracht; wenn der lehrer rügt, so soll er vor allen dingen die sittliche remedur des schuldigen im auge behalten, während es schon ein bedenkliches zeichen für seine pädagogische tüchtigkeit wäre, wenn er bei der auswahl der strafe noch extra auf den bestand der anstalt rücksicht nehmen musz oder wenn er seine strafe so einrichten müste, dasz er vor allen dingen auf die abschreckende wirkung rechnet, welche die strafe eines schuldigen auf die noch intacten mitschüler ausüben wird. verlangt doch auch das reglement für die preuszischen lehrer vom j. 1849, dasz bei ev. züchtigungen stets der charakter 'vernünftiger väterlicher zucht' beobachtet werde (§ 6). — diese bevorzugte, aber auch verantwortungsvollere stellung des lehrers kommt daher, dasz er nicht blosz die richterliche sondern auch die regierungsgewalt vertritt und nicht blosz könig sondern auch vater der schüler sein soll d. h. dasz er in der ausübung der pädagogik die wirkungssphäre des familiengeistes erweitern und ergänzen soll. der unterschied zwischen juridischer strafe und pädagogischer zuchtmaszregelung ist von vornherein bedeutungsvoll für die lösung unseres problems und scheint überdies die meinung zu bestätigen, dasz gerade in der schulzucht die individuelle praxis sich jeder theoretischen fixierung entzieht. denn strafen kann man vielmehr nach der schablone als bessern.

Das wäre die concession, welche wir den gegnern der theoretischen behandlung machen. aber sobald wir ins specielle gehen, so zeigt sich die unentbehrlichkeit einer soliden straftheorie, und zwar nicht blosz in psychologischer sondern auch in cultureller und ethi-

scher beziehung. wäre der modus der schulstrafe nur individuell zu regeln, so wäre er in psychologischer hinsicht wohl interessant, aber in moralischer hinsicht gar kein wissenschaftliches problem; jedem lehrer bliebe überlassen, die lücken des schulgesetzes nach seiner willkür auszufüllen. da aber gerade die pädagogik ein möglichst einheitliches vorgehen seitens der verschiedenen lehrer einer und derselben anstalt, einer und derselben stadtgemeinde fordert, so ist die regelung der theorie der schulstrafe nicht blosz im psychologischen sondern auch im ethischen sinne ein wissenschaftliches problem. die behandlung dieses so concreten problems führt uns mitten in die principiellen schwierigkeiten der abstractesten wissenschaft, der erkenntnistheorie hinein.

Es wird zunächst genügen, wenn wir an einem beispiel, etwa dem der körperlichen züchtigung die probe machen, um von hier aus das kriterium für die lösung der übrigen einzelprobleme zu gewinnen. die praxis in hinsicht auf die körperliche züchtigung ist zunächst eine so sehr verschiedene gewesen und ists noch heute, dasz wir um zum urteil zu gelangen, eines möglichst sicheren kriteriums bedürfen. wo finden wir dieses kriterium? zunächst in der geschichte und im sprachgebrauch, also in empirischen daten. gerade die verschiedenheit der individuellen erziehungspraxis nötigt zur anlehnung 1. an die geschichte der pädagogischen straftheorie und 2. an den juristisch-pädagogischen sprachgebrauch. wir wollen deshalb versuchen, mittels eines dialektischen turniers die verschiedenen psychologischen gedankengänge über die schulstrafe so miteinander auszugleichen, dasz dann als reife frucht ein praktisches ergebnis ungesucht resultieren wird.

Setzen wir einmal einen recht drastischen und gewis seltenen fall pädagogischer erfahrung. ein schüler, mitglied einer vortrefflichen classe, einer der mittleren classen einer höheren lehranstalt und bis dato selbst musterhaft in seiner aufführung wie in fleisz und leistungen — macht sich ex abrupto eines unerhörten vergehens schuldig. er versäumt — mehr aus vergeszlichkeit als aus nachlässigkeit — eine wichtige häusliche arbeit und versäumt auch die rechtzeitige nachträgliche entschuldigung. darüber wird er in allerdings formell strenger, aber sachlich nicht ungerechter weise vor der classe zur rede gestellt und gerügt. durch die ungewohnte form der rüge wird er so erregt, dasz er, seiner sinne kaum mächtig, das unerhörte wagt, seinen lehrer thätlich anzugreifen. das nähere verhör vor dem leiter der anstalt ergibt weder sichere beweise, dasz lediglich momentaner übermut oder ein anfall von geistigem paroxysmus vorlag, noch dasz die that ein ausbruch längst vorhandener aber versteckter bösartiger gemütsstimmung war, sondern der knabe erweist sich als eine problematische natur: einerseits gewandt, listig, aber zugleich so gutmütig wie nur denkbar, dabei überaus reizbar und von hoher persönlicher selbstschätzung. — Was ist nun zu thun? gewis werden hier die ansichten der pädagogen auseinander-

geben. die meisten werden das strenge, manche das milde princip vertreten. viele werden im interesse der ordnung und würde der anstalt die sofortige removierung fordern, andere werden vorschlagen den versuch zu machen, der erziehung dieses charakters besondere aufmerksamkeit zu widmen. man wird erwägen, ob der geist der anstalt so in sich consolidiert, ob ihr ansehen, ihre öffentliche anerkennung so gefestigt sind, dasz zu erwarten stehe, erstens das ärgernis nach auszen werde leicht paralysiert werden, zweitens der classengeist werde den vorfall wie eine akute aber leicht verlaufende krankheit überwinden und ausscheiden, drittens der ordinarius oder der betreffende lehrer werde der sache gewachsen sein. daneben wird man dann auch fragen, ob der missethäter die geforderte genugthuung gibt oder, wenn man den ausdruck vorzieht, ob er 'sühne leistet'. nachdrücklicher als diesem wird vielleicht der erwägung raum gegeben werden, wie die classe sich zu dem vorkommnis stellt. bemerkenswert ist, dasz in solchen fällen viele geneigt zu sein pflegen zu einem verstosz gegen die erste vorher erwähnte pädagogische maxime, den einzelnen schüler niemals blosz als mittel sondern stets vor allem als selbstzweck zu behandeln: man sieht den knaben einfach als ein krankes glied des gesamtorganismus an, das als unheilbar so schnell als möglich amputiert werden müsse! andere aber werden statt der amputation eine schmerzhafte operation in vorschlag bringen: die obwohl selten anzuwendende 'prügelstrafe', hier noch dazu durch den grundsatz der weisheit Salomonis: 'womit man sündigt, damit wird man gestraft', nahe gelegt (c. II, 17). zu dieser mannigfaltigkeit von erwägungen kommt nun noch der druck der höheren behörden und endlich die öffentliche meinung in der bürgerschaft. unter so complicierten motiven ist es pflicht des lehrercollegiums zurückzugreifen auf die präcedenzfälle an derselben anstalt, und wenn diese entweder mangeln oder ihrerseits in divergierender weise erledigt worden waren — so ist ein zurückgehen auf die geschichte der pädagogik die ultima ratio. zuerst wird man auf einzelheiten, anekdoten verfallen. man wird z. b. erinnern an jenen fall, in dem Pestalozzi einerseits einen misgriff begieng, zugleich aber seine pädagogische virtuosität zeigte: ein französischer schüler seiner anstalt hatte eine ungezogenheit begangen; Pestalozzi forderte ihn auf, vor der classe eine ihn lächerlich machende selbstkritik zu üben: 'ich lumpenbub' will' ne multatz han', sollte der junge laut sprechen. 'ik nich lumpenbub, will nich' multatz han', sagte statt dessen der knabe. Pestalozzi, von der edleren regung des ehrgefühls in dem kinde überrascht, nahm ihn in die arme, küszte ihn und sagte: 'ich prachtbub will küsse und nicht multatz han'. Strebel, der diese geschichte erzählt, aber Goethes wort dabei citiert 'und alle wünschten des tages auch solche küsse zu empfangen' — billigt dies vorgehen im allgemeinen nicht. — Es wird eben niemals genügen, auf einzelne fälle, anekdoten oder bravourstücke zurückzugehen, sondern man wird

den gesamten entwicklungsgang der geschichte der erziehung ins auge fassen müssen. es wird keineswegs genügen, die pädagogische hauptströmung unsrer zeit zu verstehen, sondern gerade das divergieren der meinungen in der neuzeit nötigt zu einer möglichst umfassenden historischen orientierung. auch diese freilich wird durch den principiellen standpunkt bedingt sein, von welchem aus die auswahl und beurteilung der einzelnen thatsachen vorgenommen werden. eine protestantische geschichte der schulstrafen würde manches detail aus diesem capitel anders aufgefaszt darstellen als z. b. Sachses geschichte und theorie der erziehungsstrafe (1879), welche vom katholischen standpunkt aus einen lehrreichen, prägnanten überblick gibt.

II. Die empirische seite des problems.

Unsere orientierung beginnt mit dem Orient. wir berühren nur einzelne hauptpunkte. in China ist die kindliche liebe die grundsäule des staates, der kindliche gehorsam unbedingte pflicht; die kehrseite dieser pietätspflicht ist aber das unbedingte strafrecht des vaters. 'der sohn musz strafbar sein, mit welchem der vater nicht zufrieden ist', lautet ein — sehr einseitiges — chinesisches sprichwort. — Die indische straftheorie ist milde; an edleren körperteilen darf kein untergebener gestraft werden; wer in den vedas unterrichtet wird, soll überhaupt eher entlassen als gestraft werden. bei den alten Persern (über deren erziehungspraxis die angaben bei Aristoteles und Herodot auseinandergehen) wurden nur die cardinalsünden: lüge, undank, beraubung des eigentums hart gestraft. nach der kyropädie wurde Cyrus einmal mit schlägen bestraft, weil er einen seiner spielkameraden, über die er (um die gerechtigkeit zu erlernen) als richter eingesetzt war, ungerecht gerichtet hatte. in Sparta hat Lycurg auf strenges, aber gerechtes strafen hingewirkt. es gab besonders angestellte geiszelträger, μαστιγοφόροι, welche den παιδονόμοι als executivbeamte zu dienen hatten. wer als schüler bei der täglichen und gemeinsamen mahlzeit nicht schlagfertig und kurz antwortete, wurde zur strafe kurz und bündig in den daumen gebissen. die knaben wurden oft bis aufs blut gepeitscht, um unempfindlich gegen den affect zu werden. noch heute geht bei uns das sprichwort: 'ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.' ohne züchtigung (schinderei) keine erziehung. es ist nicht zu leugnen — dies betont besonders Lecky in seiner sittengeschichte (II, 241) — dasz die spartanische abhärtung bis zur unempfindlichkeit in ihrem gefolge auch grausamkeit einerseits und zügellose sinnlichkeit anderseits. gefördert hat. besonders gegen müsziggang eiferten Drako, Solon und der Areopag. aber seit der zeit der aufklärung waren es hauptsächlich nur die Cyniker, welche die tyrannische strenge vertraten. Socrates, obwohl er zugab, dasz wie ein krumm gebogenes holz so auch der das verkehrte sich angewöhnende durch schläge gerade gebogen werden dürfe, forderte milde, und die stoiker ver-

langten zwar gleichgültigkeit gegen den schmerz, aber wenigstens die späteren stoiker, wie Seneca und Marc Aurel ebenso sehr möglichste beseitigung der schmerzhaften gewaltstrafe. Seneca unterscheidet drei stufen: zuerst liebreiche erinnerung, dann ernste ermahnung; nur im notfalle gewaltanwendung. nicht quia peccatum est, sondern ne peccetur, soll gestraft werden. auch Cicero fordert, dasz keine erziehungsstrafe etwas beschimpfendes an sich trage und dasz sie stets dem zwecke der erziehung angemessen sei. im übrigen glich die römische kinderzucht der chinesischen (wie denn mit den nationaleigenschaften der Chinesen — nach Gladisch — die Römer mehrfache analogien zeigen). — Das A. T. fordert strenge bestrafung: 'wer seiner rute schonet, der hasset seinen sohn'. Deut. 25, 3 wird die anzahl der erlaubten schläge festgesetzt. noch Paulus hat in dieser weise reguläre richterliche rutenzüchtigung von vierzig minus ein schlägen erduldet. aber nirgends findet sich bei den Hebräern principiell auf die jugend angewendet das juridische vergeltungsprincip, das ius talionis, auge um auge, zahn um zahn, brand um brand, wunde um wunde, beule um beule. — Auch die sclaven waren nach dem jehovistischen bundesgesetz Ex. 21 dem ius talionis enthoben, freilich in dem sinne, dasz mishandlung des sklaven, falls er nur nicht auf der stelle todt blieb, sogar straflos bleiben sollte. es ist bekannt, dasz der berühmte englische missionar bischof Colenso durch die entrüstete kritik eines Zulukaffern über diese stelle des Exodus zu seiner freiern beurteilung der authentie und einheitlichkeit des pentateuch veranlaszt wurde. dieses strafrecht gegenüber den sklaven steht in ansehung der humanität noch um ein erhebliches hinter der talio zurück; wobei allerdings zu bemerken ist, dasz das ergänzende gebot existierte, wonach ohne gerechten grund weder eigne noch fremde sklaven gemishandelt werden durften. bedenken wir nun, dasz die talio ebensowohl ein uraltes, mit der erlaubnis der blutrache auf gleicher stufe stehendes gesetz ist und als solches in dem alten jehovistischen bundesbuch (Exod. 23) sich findet, als auch noch in der nachprophetischen zeit im sogenannten priestercodex Lev. 24 bestätigt wird, so ist es rühmlich anzuerkenen, dasz die hebräische kinderzucht im unterschied von der chinesischen niemals unter den gesichtspunkt der talio gestellt wird. wenn anderseits gewisse sünden schon bei kindern mit todesstrafe gesühnt werden sollen z. b. gotteslästerung, thätliche vergehung oder fluchen gegen die eignen eltern — auch die verspottung des Elisa 2 Reg. 2, 23 f. 'kahlkopf, fahre auf!' wird als ein todeswürdiges vergehen jugendlicher missethäter charakterisiert — so liegt hierbei schwerlich das motiv der vergeltung vor, sondern der zweck, die gottgeheiligte gemeinde von solchen verabscheuungswürdigen gliedern zu säubern. — Das christentum empfiehlt ausdrücklich milde der herren gegen die knechte, der eltern gegen die kinder und fordert anderseits auch strengen gehorsam der kinder als sittliche pflicht. aber Jesus rechnet mit der thatsache, dasz der untergebene domesti-



cus, wenn er ein versehen begeht, wenige oder viele streiche leiden musz: wenige, wenn unkenntnis des gesetzes vorlag, viele, wenn trotz besseren wissens gesündigt ward (Luc. 12, 47 und 48). die gesamte tendenz des christentums zielte auf humanisierung der persönlichen behandlung, obwohl hin und wieder ein asketischer zug zur leidentlichen selbstbestrafung sich zeigt, so, wenn Paulus sagt, dasz er sich selbst ins gesicht schlägt, seinen leib kasteit und wie einen sklaven unterjocht, um seine sinnlichkeit einzuschränken (1 Cor. 9, 27). der erste Petrusbrief (IV, 1) stellt den grundsatz auf: wer am fleische leidet, der ist der sünde enthoben. darum war das mittelalter im allgemeinen wieder strenger in der erziehung der kinder, als das christliche altertum bis ins zeitalter der kirchenväter gewesen war. dahin wirkte die straffe buszdisciplin und der asketische zug christlicher sitte besonders seit dem 7n jahrh. Walter von der Vogelweide sah sich veranlaszt, gegen allzustrenge zucht zu eifern, denn in den kirchlichen instituten jener zeit, besonders in den klosterschulen, herschte oft ein eisernes scepter. stock und rute, fasten und einsperren waren die gewöhnlichen zuchtmittel. mit dem humanismus in der zeit der renaissance wurde auch eine fortschreitende humanisierung der strafpraxis angebahnt. nur vorübergehende reactionen von der art, wie sie z. b. durch Balthasar Schuppius gerügt wurden, haben dem reformatorischen geist der humanität entgegenzuwirken versucht. wie Luther und Melanchthon, so sind auch Amos Comenius und Wolfgang Ratichius für einführung milderer erziehungsstrafen eingetreten. besonders hat John Locke † 1704, am ausgang des 17n jahrhunderts mit erfolg gegen knechtische strafen und körperliche züchtigung gewirkt. Locke verwirft die strafe im unterricht gänzlich, weil sie die liebe zu dem unterrichtsgegenstand ertöte; er läszt nur die erziehungsstrafe abgesehen vom unterricht gelten. der pietismus verwarf die extemporären züchtigungen, sowohl handgreifliche wie die scheltworte überhaupt. — Am weitesten gieng bekanntlich die philanthropische schule. — Das facit der neueren entwicklung, die noch nicht abgeschlossen ist und deshalb zu einem endgültigen urteil noch nicht berechtigt, dürfen wir gleichwohl dahin zusammenfassen, dasz neben zeitweiser sentimentalität im erziehungssystem, neben vielfacher übertreibung der humaneren principien und trotz bereitwilliger anerkennung der gefahren, die aus laxerer erziehungspraxis hervorzugehen pflegen, dennoch eine milde, humane auffassung sich bahn gebrochen hat, wonach im wesentlichen die körperliche züchtigung entweder ganz verpönt wird oder als unvermeidliches übel, dessen sich die pädagogik eigentlich zu schämen hat, nur für die selteneren fälle zugestanden wird. insbesondere ist hier das zeugnis derjenigen unserer nationalen philosophen, die zugleich praktische pädagogen gewesen sind, Kant, Fichte, Herbart und Schleiermacher anzurufen. die quintessenz der modernen ablehnung handgreiflicher erziehungsstrafen hat in seiner akademischen vorlesung über pädagogik (hrsg.

v. Platz) Schleiermacher treffend zusammengefaszt. Schleiermacher erklärt die körperliche züchtigung deshalb für unthunlich, weil sie einen widerspruch involviere. die spartanische strafart geht darauf aus, unempfindlich zu machen gegen das sinnliche leiden; die unempfindlichkeit als abhärtung gegen den schmerz wird demgemäsz mit recht als etwas gutes angesehen. diese erziehung zur abhärtung, dieses sittliche gut, würde man somit zur belohnung vorzugsweise dem schlechten strafwürdigen schüler zu teil werden lassen. 'strafen wir mit dem, was die jugend soll ertragen lernen und verlangen wir, dasz dasselbe hier soll einen eindruck machen, dort keinen, so verwickeln wir uns in den grösten widerspruch.' anders ausgedrückt: die wirksamkeit der strafandrohung setzt die sinnlichkeit des strafwürdigen voraus und stützt sich auf dieselbe, während anderseits die sinnlichkeit durch die strafandrohung gebrochen werden soll. — Diesterweg stellt bereits die regeln auf, durch deren anwendung die strafthätigkeit beim unterricht überhaupt überflüssig gemacht werden könne: 1) strenges halten auf regelmäsziges kommen. 2) stilles verhalten der schüler vor der stunde. 3) beginn des unterrichts mit gesang oder gebet, welches nicht zu lange dauern darf. 4) der lehrer soll stehen oder sitzen, nicht im unterrichtsraum umherwandeln. 5) als zeichen des antwortenwollens ist die hand oder der arm zu erheben. 6) der schüler hat zum behuf des antwortens aufzustehen und soll zum lauten antworten angehalten werden. 7) nicht zuviel certieren. 8) durch anerkennung ermutigen. 9) kurz und wortkarg in lob und tadel. 10) geduld mit den schwachen, ungeduld mit den faulen. 11) die classe mit dem blick des auges regieren.

Der historische überblick, den wir hiermit abschlieszen, hatte den zweck, an die fülle von material zu erinnern, welche demjenigen sich bietet, der den vorschlag macht, ein praktisch-pädagogisches problem durch zurückgreifen auf die geschichte der pädagogik zu lösen. wenn nun jemand in einem streitigen fall sein votum durch die bisherige historische entwicklung zu stützen vermag, so wird sein praktisches vorgehen gewis mehr sicherheit und solidität haben, als wenn man etwa blosz auf die zufälligen präcedenzfälle an der betreffenden anstalt zurückgreifen würde. man möchte auf grund eines solchen überblickes, zumal wenn er nicht, wie vorstehend, möglichst objectiv, sondern mit bestimmterer subjectiver tendenz vorgeführt würde, gar wohl in der lage sein die milde strafpraxis durch thesen begründen zu können, welche empirisch vollständig begründet erscheinen würden. z. b. folgende thesen: 1) mit der gegenwärtigen entwicklungsstufe der humanität ist es nicht mehr vereinbar, mittels körperlicher züchtigung auf den schüler einzuwirken, sondern, wo das vergehen derart ist, dasz die züchtigung erforderlich scheint, da ist gänzliche entfernung von der anstalt vorzuziehen. 2) wenngleich es sich gezeigt hat, dasz bei übrigens humaner behandlung der schüler manchmal die fälle unvermeidlich

sind, dasz um des wohles der anstalt willen schüler removiert und in eine correctionsanstalt überwiesen werden, so ist damit das moralische recht der prügelstrafe noch nicht zugestanden. 3) die geschichte der erziehungsstrafe hat in fortschreitendem masze die abschreckende tendenz der strafe auszer kurs gesetzt. wenn daher ein lehrer als lehrer, um seine autorität zu wahren, genötigt ist, irgendwie — sei es handgreiflich, sei es durch vermehrung des arbeitspensums oder sonstwie — zu strafen, so kann dies nicht gerechtfertigt, sondern höchstens entschuldigt werden. Der lehrer darf, um sein ansehen zu behaupten, in seltenen fällen durch die strafe abschreckend auf die anderen schüler wirken, aber er soll dabei das bewustsein haben, dasz er im grunde genommen nicht den schüler, sondern sich selbst straft und dasz er nicht die mitschüler, sondern sich selbst abzuschrecken hat, künftig in ähnlicher weise zu handeln.

Solche theorien über die erziehungsstrafe kann man — auf grund der geschichtlichen entwicklung — in mannigfachen variationen aufstellen. man kann behaupten, dasz im interesse der erziehung nicht blosz die prügelstrafe, sondern jede strafe idealwidrig und verwerflich sei. — Man kann aber auch zu einem andern ergebnis kommen — und mag man, im vergleich zu unserer kurzen übersicht, eine noch so gründliche historische untersuchung anstellen. der streit der meinungen wird dadurch wohl vereinfacht, aber das problem wird nicht gelöst — der gegensatz nicht ausgeglichen. thatsächlich bestehen entgegengesetzte ansichten nach wie vor, und die rigorose praxis kann sich so gut wie die mildere auf thatsachen berufen. hätten wir keinen weitern maszstab, so würden wir der zwickmühle zwischen der constatierung von thatsachen und der individuellen auffassung des einzelnen nicht entgehen. welche auffassung von der erziehungsstrafe den sieg behalten wird, das hängt zuletzt doch von dem lebensfähigeren willensideal ab: wessen pädagogisches ideal von wärmerer liebe zur jugend inspiriert ist und mit gröszerer kraft und begeisterung theoretisch und praktisch den zeitgenossen vorgeführt wird, dasselbe wird den sieg behalten. und als hauptmittel, durch welches das willensideal sich seinen ausdruck gibt, ist vor allem die sprache zu rühmen, d. h. die art und weise, wie wir im stande sind, unser menschheitsideal in worte zu kleiden. zur sprache in diesem betracht gehört zwar auch das product unseres erziehens, die erscheinung des schülers, wie er, zur persönlichkeit geworden, ins leben hinausgeschickt wird; wie Paulus von den Corinthern (2 Ep. 3, 3) sagt: 'ihr seid selbst der empfehlungsbrief für mich.' was die schüler später im leben durch uns geworden sein werden, das ist ein 'sprechender' beweis und prüfstein für oder wider unser pädagogisches ideal. dieser erfolg wird also selbst auch ein stück von der art sein, wie wir unser willensideal in concrete 'sprechende' form zu kleiden verstanden haben werden. er ist gleichsam das urteil der geschichte, die sprache der empiri-

schen thatsachen. aber überhaupt ist es die sprachliche darstellung des pädagogischen ideals, von der abhängt ob dieses ideal siegen wird, oder nicht. und zwar auf doppelte weise ist der erfolg durch die sprache bedingt: 1) in der schule ist er bedingt durch die art und weise, wie ich die schüler durch das wort zu leiten verstehe; und 2) auszerhalb der schule, im sonstigen öffentlichen und privatleben, in presse und litteratur ist er bedingt durch die art und weise, wie ich mich über die pädagogischen ziele und aufgaben zu äuszern pflege und wie ich dadurch auf das publicum zu wirken vermag. sind meine erfolge mangelhaft, so kann meine praktische ungeschicklichkeit daran schuld sein. wenn aber die art, wie ein gebildeter und geschickter pädagoge die sprache benutzt, um seinem pädagogischen willensideal ausdruck zu geben, als mangelhaft oder unverständig zu bezeichnen wäre, dann fehlte diesem wollen eben entweder kraft, nachdruck, begeisterung oder innerer wert. setzen wir ein gutes pädagogisches wollen und ein entsprechendes dialektisches vermögen, das wollen in worte zu kleiden, so musz der denkbar gröste erfolg erreicht werden. es liegt aber nicht blosz in dem praktischen gebrauch der worte die bedingung ihrer wirksamkeit. noch wichtiger ist, wie sehr das theoretische verständnis für den wortsinn maszgebend ist für die wahrheit des ausgesprochenen urteils. die analyse der sprachlichen terminologie ist entscheidend für die ermittelung der wahrheit des gedankens. auch der innerste grund des rechtsgedankens kann oft nur aus der analyse des sprachlichen idioms gefunden werden, wie z. b. aus v. Iherings 'geist des römischen rechts' hervorgeht. und mehr noch in der pädagogik kann nur die sprache, sie aber auch definitiv und erschöpfend, die mittel an die hand geben, um die probleme zu lösen. die art und weise, wie wir 1) den vorhandenen wortschatz genetisch, etymologisch und historisch, verstehen, 2) auf grund des gegebenen sprachgebrauchs uns — z. b. über die prügelstrafe — äuszern, rettet aus dem circulus vitiosus zwischen historischer thatsachenconstatierung und dem individuellen praktischen ideal, welches jeder nach seinem geschmack dogmatisch construiert.

Versuchen wir es einmal, die sprache als lösungsmittel für das problem der erziehungsstrafe zu benutzen. (forts. folgt.)

Berlin. Georg Runze.

9.

DIE AUFGABE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AM GYMNASIUM.

Der unterricht in den classischen sprachen ist sich längst klar über den zu wählenden gang und hat bis ins einzelne daher die ganze fülle des stoffes nach pädagogischen gesichtspunkten gegliedert und auf die verschiedenen unterrichtsstufen verteilt. eine sorgfältig gesichtete grammatik macht wesentliche verirrungen unmöglich und

bietet auch dem neulinge im unterricht einen festen anhalt, an dem er in jedem augenblicke sich die überzeugung von der richtigkeit des eignen verfahrens sichern kann; und ein ganz bestimmter kanon von schriftstellern umschreibt weiterhin das gebiet des sprachlichen und stofflichen materials, dessen bearbeitung und aneignung von competenter seite als erforderlich für die classische bildung angesehen wird. freilich ruht auch auf diesem gebiete die forschung nicht, sie ist auch hier vielmehr bestrebt durch weitere ausgestaltung und vertiefung der begriffe und anschauungen die kenntnis des sprachbaues mehr und mehr zu vervollständigen. aber all diese bewegungen haben doch bisher auf die schule nicht den einflusz gehabt, der zu der ansicht berechtigen könnte, es sei unsicherheit und schwanken bis in die einzelheiten des stoffes hinein dem sprachunterricht eigentümlich.

In einer ganz andern lage befindet sich seiner natur nach und entsprechend seinen bisherigen schicksalen der geschichtsunterricht. hat sich doch in den letzten jahrzehnten die geschichts*wissenschaft* zu einem groszartigen organismus entwickelt, der eine fülle von einzelwissenschaften in sich befaszt zur vollendung seiner aufgabe, welche jetzt auf nichts gerichtet ist als auf die erkenntnis des ganzen groszen entwicklungsganges, den die menschheit von den ersten anfängen ihres daseins bis zu der höhe der gegenwart genommen hat. rege thätigkeit, intensive forscherarbeit in allen teilen des groszen gebietes ist das moment, das zunächst als charakteristisch in die augen fällt. wenn nun das ganze auch sich regelt nach dem gesichtspunkte des vernünftigen fortschreitens, so macht sich doch im einzelnen überall ein schwanken in auffassung der verhältnisse und persönlichkeiten fühlbar, das entstehend aus dem grundwesen der wahrheit und aus den schwierigkeiten ihrer erkenntnis dem ferner stehenden leicht den zweifel an der wissenschaftlichkeit dieser ganzen disciplin überhaupt erregen kann. nun aber kann der geschichts*unterricht* von der rücksicht auf den wandel in der auffassung historischer verhältnisse und persönlichkeiten, wie ihn die wissenschaft darstellt, nicht in dem grade abstand nehmen, wie dies der sprachliche unterricht auf seinem gebiete ohne wesentliche schädigung des unterrichtszieles vermag. denn die wichtigste aufgabe des lehrers ist es ja, den zögling in die objectiv richtige stellung zu den erscheinungen des geschichtlichen lebens zu bringen. er musz also alle die umfassenden und einzelnen momente, welche die kritische geschichtswissenschaft heute in glänzenden werken und schöner darstellung zur verwirklichung ganz desselben zweckes ans tageslicht fördert, in erwägung ziehen und in das richtige verhältnis zu seiner aufgabe setzen. sonach ist nicht nur der gesamte stoff in stetem wandel begriffen, sondern es hat auch nirgends in dem grade wie hier die persönliche ansicht des einzelnen lehrers maszgebenden einflusz auf gestalt und gang des unterrichts bis in seine einzelheiten hinein; und damit stehen wir vor der erkenntnis der ursache, auf welche die meisten schwierigkeiten in die-

sem unterrichtsfache sich zurückführen lassen. wie lange musz hier der neu eintretende lehrer arbeiten an bewältigung des stoffes selbst, was noch schwieriger, an seiner gruppierung und belebung, damit er mit einem wort frucht bringe dem jungen geiste? wie lange schwankt er trotz eifrigsten nachdenkens über die wahl des richtigen weges? rechnen wir dazu die groszen anforderungen, welche dieser unterricht deshalb an die didaktische kunst stellen musz, weil hier wie nirgends sonst die anknüpfungspunkte für selbständige verarbeitung des mitgeteilten dem jungen geiste fehlen, und ziehen wir in betracht den groszen unterschied, den verschiedenartige begabung und die häuslichen verhältnisse der schüler in den leistungen hier gerade wie im deutschen erzeugen, so ist wohl zuzugeben, dasz kein fach in dem grade wie der geschichtsunterricht rastloses fortarbeiten in formung des stoffes, in seiner auffassung und behandlung erfordert. daher ist es gerade auf diesem gebiet von groszer wichtigkeit, wenn wir uns die fülle der für die methode hier einfluszreichen fragen vergegenwärtigen, im zusammenhange sie uns vorführen und das kennen zu lernen gelegenheit finden, was die herren collegen und die wissenschaftlichen autoritäten für das richtige halten, damit wir das selbst gefundene tiefer begründen, in wissenschaftlichen zusammenhang bringen und ergänzen können. diesem bestreben nach möglichkeit ausdruck zu geben, gehe ich im folgenden auf die wichtigsten der hier einschlagenden fragen des nähern ein, in der hoffnung, durch diese darlegung der ergebnisse langjähriger lehrthätigkeit beizutragen zur verwirklichung des zieles, dasz der geschichtsunterricht in der ihm gebührenden stellung anerkannt werde. dies zu erreichen gedenke ich den nachweis zu führen, dasz diese disciplin den allgemeinen zielen der gymnasialbildung gleichfalls wesentlich dient durch erziehung des schülers zu selbständiger gedankenarbeit, zu beobachtung, tieferem eindringen in den zusammenhang der dinge, zur combination und auch zu der fähigkeit dem richtig verstandenen einen gewandten ausdruck in sprache und schrift zu geben. wir werden erkennen, dasz kein fach in höherem grade die charakterbildung fördert, keins zu den edelsten tugenden und ihrer liebevollen pflege feuriger anspornt. rechnen wir dazu die bedeutung, welche die einführung in das verständnis der alten geschichte für die idealen zwecke des gymnasiums hat, so ist damit die engste zugehörigkeit dieses unterrichtszweiges zu den humanitätsstudien erwiesen und den vertretern der classischen sprachen jeder anlasz zu mistrauen und feindschaft genommen.

Wollen wir uns nun aber bei durchführung dieser aufgaben nicht auf allgemeine gedanken und schluszfolgerungen beschränken, sondern aus dem wesen des gegenstandes selbst heraus die richtigkeit der aufgestellten behauptungen erkennen, so läszt sich dies nur erreichen durch eine entsprechende darlegung des ganzen unterrichtsganges, die zugleich gelegenheit nimmt durch hereinziehung nahe liegender und verwandter fragen der betrachtung einen mög-

lichst umfassenden rundblick in scharf gezogener linie zu geben und dadurch dieselbe weiterhin fruchtbar zu machen. sollten jüngere collegen daraus bestimmte richtungen für ihr verhalten dem stoffe, seiner verarbeitung und mitteilung gegenüber entnehmen, so wäre damit der pflege unseres faches vielleicht ein wichtiger dienst geleistet. ganz besonders aber treibt mich gerade jetzt zu den nachfolgenden vorschlägen die bedauerliche thatsache, dasz die überbürdungsmanie — bei der nervösen gereiztheit unserer zeit wird fast jede, wenn auch anfangs in ihren anlässen noch so berechtigte bewegung bald zur manie — manche thatsächliche ausschreitungen in andern fächern ruhig mit ansieht, aber ihren ganzen eifer auf den geschichtsunterricht wirft, dessen 'toter zahlenkram' nun an allem übel schuld sein soll. wie mechanisch man zur beseitigung dieses übels zu werke geht, zeigen viele jüngst erschienene leitfäden, die alles gethan zu haben glauben, wenn sie einige zahlen streichen und den stoff möglichst zusammenziehen, ohne dabei zu bedenken, dasz sie dadurch nur unklarheit und oberflächlichkeit fördern und dasz durch solch äuszerliche mittel das angestrebte ziel naturgemäsz doch nicht erreicht werden kann. ist hier wirklich ein übelstand vorhanden, wie er sich in der that leicht einstellen kann, wenn der willkür des einzelnen alle entscheidung über die ausdehnung des stoffes überlassen bleibt, so kann sichere heilung nur gewonnen werden durch innerliche verarbeitung des stoffes selbst und durch eine behandlung desselben, die vor allen dingen das verständnis des mitgeteilten im auge hat und alle kraft aufbietet, um vermöge des energisch geweckten interesses ein lebendiges wissen mit all seinen segnungen im geiste des schülers zu erzeugen. auch diesen standpunkt werden die folgenden darlegungen zu rechtfertigen sich bestreben.

Der geschichtlich-biographische unterricht in sexta hat, um hiermit zu beginnen, den zweck, bereits hier beim eintritt in den humanistischen entwicklungsgang den zehnjährigen knaben bekannt zu machen mit den groszen gestalten des classischen altertums, eine ahnung des antiken geistes, der bei seiner objectiven auffassung aller verhältnisse den zug des heroismus und idealismus in allen lebenslagen bethätigt hat, ihm von anfang an mitzuteilen und dadurch unbewust bereits seine auffassungskraft auf den standpunkt zu erheben, den die spätere pflege der classischen studien verlangt. wie werden dem sextaner die unumgänglichsten mühen, die er sich mit mensa und laudo macht, zur freude erleichtert, mit welch andern augen wird er die strengen regeln seines Ellendt ansehen, wenn ihm beispielsweise gesagt wird, dasz der grosze Julius Caesar selbst, der groszartigste staatsmann und feldherr des ganzen an gewaltigen geistern so reichen altertums, bereits eine lateinische grammatik geschrieben, sich also auch mit solchen fragen und zumal mitten im drange der ernstesten kriegsereignisse beschäftigt hat?

Gerade für den selbstlosen heroismus des classischen altertums ferner ist die erste frische knabenzeit so sehr zugänglich. ist sie

doch noch nicht angekränkelt von den einwirkungen eines kalt und vielfach skeptisch rechnenden verstandes der spätern jahre und sind ihr die hindernisse noch nicht nahe getreten, welche den heranwachsenden jüngling heute so vielfach von seiner eigentlichen aufgabe der heranbildung des eignen geistes zu männlicher tüchtigkeit, abziehen und ihn verleiten zeit und kraft zwecklos zu vergeuden. und auch der sonstige gehalt der sagen findet freundliche aufnahme bei unsern lauschenden zuhörern, fast möchte ich sagen, es kommt der sage entgegen ein dunkles gefühl der wahlverwandtschaft im jungen geiste. ist doch die sage ein kindlich harmloses gebilde des ersten jugendalters der nationen. geht sie in ihrem ursprunge doch zurück auf jene ersten zeiten, da die völker selbst in naivem kraftgefühle zu selbständigem bewustsein erst erwachten. daher entspricht die zeit ihrer entstehung dem kindesalter im menschenleben und haben also ihre erzeugnisse das beste verständnis, die einzig anerkennende würdigung gerade bei den sextanern und ihren altersgenossen zu erwarten. hier allein treffen sie eine stimmung an, die der entspricht, aus welcher sie selbst dereinst erwachsen sind. die junge phantasie wird durch einen ihr gemäszen inhalt befruchtet, lebhaft angeregt und würdig zielbewust beschäftigt. mit leuchtenden blicken folgen diese knaben daher der erzählung von dem verhalten eines Mucius Scaevola, eines Marcus Curtius, weiterhin der schilderung der spartanischen jugend und all der entsagungsvollen und kraftvoll zielbewusten helden von Herakles an bis Alexander, von Romulus bis M. Brutus. wie drastisch stellt sich der erfolg dieses unterrichts dar in jener erzählung von dem verhalten des jungen grafen York, dem der alte Isegrimm nach der erzählung von M. Scaevola ein stück papier in der flachen hand verbrennen durfte, ohne dasz der kleine gezuckt hätte! so wird von anfang an dem gymnasiasten jener schwung des idealismus zu teil, er wird — und dies ist gewis nicht zu unterschätzen — vertraut bereits mit jenem höheren standpunkte, ohne dessen wirksamkeit all unser mühen für die alten vergebens ist. und hier in sexta bereits musz der grund dafür deshalb besonders gelegt werden, weil dem auf diesem standpunkte gerade aufgenommenen stoffe infolge der reinheit seiner elemente und dank der gesundheit der jungen seele in der that dauerndes beharren im geiste gesichert ist. in diesem alter gerade, wo sonstige störende eindrücke noch mehr fehlen — weshalb so viele lehrer den unterricht gerade in sexta für den lohnendsten und am meisten befriedigenden erklären — wurzelt eine mit begeisterung aufgenommene erzählung fürs ganze leben fest im gedächtnisse und ist daher auch wirksam für die richtung, welche die individuelle gestaltung des geistes einschlägt. wenig kräfte nur hat der knabe, aber sie sind insgesamt in beschlag genommen von dem groszartigen eindruck, lebhaft versetzt sich seine phantasie in den zusammenhang der ereignisse, sie lebt förmlich darin, sein dichten und denken geht, wie seine fragen zeigen, tage lang in solchen betrach-

tungen auf. wenn auch nur kurz, aber doch scharf markiert, erhält ferner der sextaner durch den stoff schon einen allgemeinen überblick über das gesamte altertum und der quintaner über die hauptsächlichsten erscheinungen unserer deutschen geschichte. da nemlich die darstellung auf dieser vorbereitungsstufe noch nicht streng auf bestimmte historische kenntnisse ausgehen, sondern durch gemächliche erzählung nur dem geiste des kindes würdige nahrung und gegenstände der beschäftigung geben soll, so ist es nicht nötig, dasz hier bereits, wie manche methodiker wollen, die pädagogische stufenfolge in der weise zur geltung käme, dasz dem sextaner erst sagen aus griechisch-römischem leben sowohl wie aus der deutschen vergangenheit vorgeführt werden und dasz der quintaner dann gewürdigte würde, wirkliche geschichten aus denselben völkerkreisen kennen zu lernen. vielmehr erklären wir uns einverstanden mit der in den lehrplänen von 1882 beobachteten verteilung, die in dem standpunkte dieser unteren classen noch keinen unterschied macht und den stoff nur nach den beiden allgemeinsten perioden, des altertums und der deutschen geschichte, auf sexta und quinta verteilt. da überhaupt trotz vielseitiger änderungsvorschläge die jetzt meist eingeführte gliederung des stoffes, wie sie auch die lehrpläne festhalten, als die beste und angemessenste sich bewährt hat, so gehen wir im folgenden auf diese frage als auf eine überflüssige gar nicht ein und nehmen stillschweigend an, dasz im allgemeinen hierin übereinstimmung herscht. hat doch selbst der jüngste vorschlag des director Junge über die verteilung des stoffes der tertia so viel bedenken gegen sich, dasz eine discussion darüber nicht erforderlich erscheint, zumal der vorausgesetzte zeitmangel für die untertertia kaum vorhanden sein möchte.

Segensreich also, um hier fortzufahren, ist jener unterricht in sexta und quinta. nun aber stellt sich die frage ein nach der art seiner gestaltung und benutzung. vor allen dingen ist hier die meinung zurückzuweisen, als ob der begriff des biographischen in seinem strengsten sinne als diejenige betrachtungsweise zu nehmen sei, welche eine grosze persönlichkeit in ihrem werden und wachsen verstehen und in ihrem verhältnis zu den sie umgebenden erscheinungen betrachten wolle. wegen der schwierigkeit des verständnisses und wegen der zerstückelung des ganzen stoffes hat diese methode im unterricht überhaupt keine stelle, am allerwenigsten auf den stufen der untersten classen. vielmehr ist unter dem geschichtlich-biographischen unterricht die betrachtungsweise zu verstehen, welche beide richtungen des kindlichen denkens befriedigend die darstellung der that an die sinnlich greifbare persönlichkeit in der weise knüpft, dasz dieselbe als vornehmster träger der ereignisse die ganze darstellung trägt, ohne darum das interesse an den ereignissen selbst abzuschwächen. demnach ist eine biographische erzählung über Themistokles nichts weiter als eine darstellung der Perserkriege mit besonderer hervorhebung der wirksamkeit dieses

helden zu dem schlieszlichen resultate und mit anknüpfung seines endschicksals. seine nähere bestimmung findet dieser unterricht nun an den vorstehend geschilderten wirkungen, die er auf den empfangenden geist bei richtiger behandlung ausübt. bahnt er wirklich seinem wesen nach die auffassung des idealen an und führt er schon hin auf das verständnis des echt classischen geistes, so musz seine behandlung diesem möglichen erfolge in der weise entgegenkommen, dasz sie nur solche persönlichkeiten und ereignisse heranzieht, welche in ihrer ganzen geschichtlichen stellung anzusehen sind als typen des schwungvoll idealen sinnes und als echte repräsentanten des erhabenen und selbstlosen classicismus. werden so nun die höhepunkte der geschichtlichen entwicklungsreihen nach sorgfältiger prüfung herausgegriffen, so fällt die besorgnis vor einer allzu groszen ausdehnung des pensums hinweg und soweit dazu die erfordernisse im stoffe selbst liegen, trägt dieser alles zur steigerung und dauer des interesses bei.

Entsprechend den umfassenden wirkungen allen unterrichtens und der vielseitigkeit des menschlichen geistes treten diesem ziele noch weitere rücksichten zur seite, die gleichfalls von bedeutung und einflusz auf die erziehung sind. mit den neuen anschauungen gewinnt der schüler eine neue bedeutende erweiterung seiner vorstellungen und seines sprachschatzes, neben den anregungen der phantasie machen sich geltend die einwirkungen auf den verstand und das nachdenken — alles dies anknüpfungspunkte für die verbindung dieses unterrichts mit dem deutschen.

(fortsetzung folgt.)

WITTENBERG. CARL HAUPT.

10.

MAX HEYNACHER, WAS ERGIBT SICH AUS DEM SPRACHGEBRAUCH CAESARS IM BELLUM GALLICUM FÜR DIE BEHANDLUNG DER LATEINISCHEN SYNTAX IN DER SCHULE? ZWEITE VERMEHRTE AUFLAGE. Berlin, Weidmann. 1886. IV u. 134 s.

Dasz von Heynachers schrift in verhältnismäszig kurzer zeit (seit 1881) eine neue auflage nötig geworden, ist erfreulich. mochte dieselbe auch bei ihrem erscheinen hier und da nur geteilte anerkennung finden, so bezogen sich die ausstellungen doch mehr auf die art der ausführung eines grundgedankens, der an sich allgemein gebilligt wurde. erinnern wir uns, dasz derselbe so lautete: der grammatische unterricht hat sich quantitativ wie qualitativ nach der gleichzeitigen classenlectüre zu richten! H. betonte diesen satz freilich in so scharfer weise, dasz er manchen widerspruch damit hervorrief. ich billige seinen standpunkt zwar aus voller überzeugung, trage aber gleichwohl kein bedenken, seine forderung nur mit einiger einschränkung gelten zu lassen. in ähnlicher weise nemlich wie Kleist (ZGW. 1883 s. 120 ff.) bin ich der

meinung, dasz man beispielsweise in III nicht nur dasjenige von grammatischem regelwerk zu lernen habe, was gerade in Caesars bell. Gall. vorkommt, sondern dasz auszer diesem sowohl das zu berücksichtigen ist, was in IV im anschlusz an Nepos zu verlangen ist, als manches andere, mag es auch in der lectüre erst später aufstoszen, wofern es zur abrundung wichtiger teile der syntax und zur förderung des verständnisses für wesentliche spracherscheinungen von hervorragendem nutzen ist. wenn H. z. b. verlangt, man solle sich in III mit dem gen. pretii nicht abplagen, weil er im b. G. nur zwei-, bei Nepos zehnmal vorkomme, so bin ich im gegenteil der ansicht, dasz diese fälle vollkommen ausreichend sind, um die verlegung dieser regel nach III zu begründen; dasz man sich aber dann nicht blosz mit tanti und magni begnügt, sondern die betr. reihen der vollständigkeit halber gleich ganz lernen läszt, ist doch fast selbstverständlich, wenn der grammatische unterricht nicht an selbständigkeit allzu sehr verlieren soll. mit dieser beschränkung bekenne ich mich zum grundsatze H.s, nur das zu üben, was die statistische betrachtung des lesestoffes an die hand gibt, und nebensachen unnachsichtlich zurückzudrängen, mögen sie auch in einer systematischen grammatik ausführlich behandelt werden. dabei denke man hier z. b. an die umschreibung der conj. fut., die irrealen bedingungssätze in der abhängigkeit, oder an den imp. fut., den briefstil, den conj. potentialis, optativus, dubitativus usw. solche dinge schon in III ausführlich zu behandeln, erscheint seit H.s auftreten kaum noch denkbar, und darin liegt der eigentliche wert des hier zu besprechenden buches, von dem man füglich behaupten kann, dasz es keinem lehrer, der latein in III zu erteilen hat, unbekannt bleiben darf.

Sehen wir uns nun die vorliegende 2e aufl. etwas genauer an! zunächst den titel anlangend, hätte ich gewünscht, H. wäre Kleists rat gefolgt und hätte statt 'in der schule' geschrieben 'in tertia' oder 'in den mittleren gymnasialclassen'. den grammatischen unterricht auf der oberstufe wird man doch nicht nach einer Caesarstatistik gestalten dürfen. mit recht aber nennt der verf. die 2e aufl. eine vermehrte, denn der umfang des buches ist wohl verdoppelt. dadurch hat nun dasselbe an brauchbarkeit wesentlich gewonnen, denn gerade die unvollständigkeit wurde an der 1n aufl. nicht mit unrecht getadelt. diesen mangel hat der verf. durch reichliche zusätze jetzt fast ganz beseitigt. das erste capitel, zugleich die einleitung des ganzen, behandelt, nur unbedeutend vermehrt, die 'stellung der aufgabe', die 'quellen' und die 'anordnung des stoffes'. das zweite bringt eine 'tabellarische übersicht der beispiele für die syntaktischen hauptregeln im b. Gall.' es enthielt in der 1n aufl. im buntesten durcheinander, lediglich nach der häufigkeit geordnet, die syntaktischen regeln aller art und gab wegen des mangels an übersichtlichkeit begründeten anlasz zum tadel. diesmal erscheint es ganz bedeutend verbessert: die sprachlichen erscheinungen sind nach gruppen geordnet, und die tabellen zur casuslehre und den

präpositionen an den anfang der betr. capitel verwiesen; auszerdem aber ist insofern ein erwünschter zuwachs hinzugekommen, als verf. öfter die dinge aufzählt, die im bell. Gall. fehlen. diese neuerung ergänzt das positive bild von Caesars sprache in überraschender weise, kommt es doch dem lehrer nicht selten mehr darauf an, zu wissen, was er, als bei Caes. nicht belegt, beiseite lassen darf, als zu erfahren, in wie vielen fällen diese oder jene regel zur verwendung gelangt ist. H. hätte diese negative übersicht am schlusse jedes abschnittes in möglichster vollständigkeit geben sollen; noch fehlt sie z. b. bei cap. V und VI, wo manches zu erwähnen gewesen wäre, und unvollständig ist u. a. die zum acc., wo Caes. nichts bietet vom ausruf, vom doppelten acc. bei oro, rogo, praebeo und praesto. ebenso dürfte es sich empfehlen, alle tabellen erst am eingange der einzelnen capitel zu geben, wo man sie am ehesten sucht; bei einigen hat es verf. schon jetzt gethan. endlich leiden sie noch immer etwas an dem übelstande, dasz zu viel gleichgeordnet, zu wenig gruppiert wird. so stehen s. 16 f. unter einander queri 4 und miserari 2, die doch eng zusammengehören, desgl. die verba fordern, die constructionen von petere u. a. dadurch geht die übersichtlichkeit verloren, und die ziffer wird zu stark betont. noch störender wirkt diese zerreiszung innerlich zusammengehöriger fälle z. b. bei den präpositionen. so heiszt es unter ex: 'ex — von herab 8 mal'; darauf folgt weiter unten: 'desilire ex essedis, equis, navi 5', 'pugnare ex essedis, corporibus 4', 'ex muro . . . irridere 2', 'colloqui ex equis 1'. in allen diesen verbindungen heiszt ex 'von herab', und doch können sie in der ersten zahl nicht einbegriffen sein, denn es sind allein schon 12 fälle. ich glaube nicht, dasz das statistische princip durch eine ausgedehntere gruppierung so leiden würde, dasz deshalb diese unterbleiben musz. so findet sich dreimal (s. 8. 13. 21) die angabe: 'die constructionen von persuadere . . . 18.' das kann nicht viel nützen. H. meint jedenfalls die drei verbindungen mit ut, acc. c. inf., dativ, aber wie oft diese einzeln vorkommen, ersieht man daraus nicht. besser hiesze es: 'persuadere hat den dativ bei sich 17 mal (unter 19, nicht 18 fällen), ut 10, acc. c. inf. 3, hoc und acc. c. inf. 2, id 1, absolut ist es 3 mal gebraucht.' das gäbe doch wohl ein klareres und lehrreicheres bild vom gebrauch dieses wichtigen wortes.

Das dritte capitel behandelt die casus, darunter den abl. ausführlich, die übrigen, die in der 1n aufl. nicht besonders behandelt waren, nur summarisch. diese vermehrung ist dankenswert, und das gebotene genügt zur not. vermiszt habe ich auszer manchen angaben von nicht vorkommendem (s. 20 satis praesidii 3, 23, 7), die construction von similis, die zahlenangabe für iuvo, adiuvo c. acc. u. e. a. proditionis insimulatus steht 7, 20, 12. pugnando parem esse soll nach s. 22 1 mal vorkommen (die stelle ist nicht angegeben, es ist gemeint 5, 34, 5), aber dafür lesen andere pugnandi mit studio oder animo statt des unverständlichen numero. merk-

würdigerweise gehört aber H. selbst zu denen, die pugnandi studio vorziehen, wie er s. 125 deutlich sagt, also muste der dativ auf s. 22 gestrichen werden. der ablativ hat — wohl unter dem eindrucke der Kleistschen darlegung — eine tiefgreifende umarbeitung erfahren, und zwar zum entschiedenen vorteile des buches. die drei hauptteile (instr., woher-casus und locativ) sind streng geschieden, wenn auch im einzelnen noch zweifel berechtigt sind. im instr. wird angeordnet: 1) auf die fragen: wovon? womit? wodurch? bei sachen. 2) abl. causae ohne präp. 3) verba des ausrüstens, unterrichtens, gewöhnens. 4) verba des ernährens usw. 5) des schätzens, messens usw. (diesen rechne ich mit Holzweissig zum woher-casus). 6) abl. limit. 7) verba des sich auszeichnens, übertreffens. 8) des reizens. 9) abl. modi. 10) qualit. 11) commutare. 12) mensurae. 13) pretii. 14) überflusz haben, anfüllen. 15) utor usw. dieser reihenfolge kann ich nicht beitreten; dafür empfehle ich für den schulgebrauch etwa folgende: 1. 3. 4. 8. 11, 14. 15. 12. 13. 2. 6. 7. 9. 10 (5 ist fortgefallen). dazu bleibt noch zu bemerken: einen eigentlichen instr. bei adjj. weist das b. G. nicht auf; die von H. s. 30 aufgezählten sind, wie er es auch gefühlt hat, teils dem limit., teils dem causalis abzutreten. das ist eben eine eigentümlichkeit unserer schrift; bei Liv. z. b. sind causale abll. bei adjj. durchaus nicht selten. — Auf s. 31 wird beim sociativus militaris unterschieden a) 'die instrumentale beziehung wiegt vor bei' und b) 'die begleitung steht im bloszen abl., wenn die truppen als sachliche mittel angesehen werden'. ja, ich meine, dann wiegt auch bei b) die instr. beziehung vor, und der unterschied erscheint nur künstlich gemacht. ebenda s. 31 ist anm. 2 per modale behandelt; es fehlt aber eine stelle 3, 11, 2 per vim, die an der wiederholungsstelle s. 60 (präp.) richtig zu finden ist. dafür fehlt dort wieder per cruciatum 2, 31, 6, so dasz H. nun doch zu je 9 (statt 10) stellen kommt. dieser punkt veranlaszt mich, auf die zahlreichen wiederholungen im allgemeinen hinzuweisen, die sich meines erachtens unnötigerweise oft im buche vorfinden. meistens genügten dafür verweisungen; der gewonnene raum aber könnte teils zu weiteren stellenangaben (namentlich bei selten vorkommenden dingen), teils zur neubehandlung einiger partien benutzt werden, die jetzt noch übergangen sind (s. unten). solche unnötigen wiederholungen fallen noch auf z. b. s. 64 ab vergl. mit s. 47; 64 ab bei städtenamen und s. 46. zuweilen ergibt die vergleichung der entsprechenden stellen ein schwankendes urteil auf seiten des verf. (s. oben pugnando parem); so sehen wir s. 90 gelegentlich der zeitfolge nach präs. hist. den satz 5, 31, 6 prima luce sic ex castris proficiscuntur, ut quibus esset persuasum . . . erklärt: 'folgt der consecutivsatz im plusqpf. (mir gilt nebenbei gesagt persuasum est für die zeitfolge als präs.) nach im sinne des schriftstellers. übersetze 'wie leute, die überzeugt waren'; dagegen heiszt es s. 114 (conj. abh. vom relativum): 'als ob sie überzeugt seien' (richtiger 'wären', denn in wirklichkeit waren sie es nicht).

ich halte die erstere auffassung für richtiger (sie gründet sich wahrscheinlich auf Em. Hoffmann studien auf dem gebiete der lat. syntax, Wien 1884, s. 43), aber für bedenklicher die unsicherheit des urteils, die hier zu tage tritt (vgl. auch eo consilio, ut s. 33). doch zurück zum ablativ!

Im abl. causae verzeichnet H. 'die häufigkeit des abl. causae in wörtern der 4n declination (s. 32)'. für mich ist iussu usw. auch causal, nicht instrumental, wie Delbrück will, aber darauf kommt weniger an als auf vollständigkeit des stoffes. nun steht z. b. adventu 5 mal da, 4 mal s. 52 als temporal und darunter ist bemerkt: 'die übrigen von Fischer (rectionslehre bei Caesar, Halle progr. 53 u. 54) zu adventu angeführten stellen (folgen 6) halte ich . . . für abl. causae.' von diesen 6, die H. also s. 52 ausdrücklich gegen F. als causal aufgefaszt wissen will, fehlen am passenden platze s. 32 nicht weniger als die hälfte, auszerdem noch 6 andere, nemlich 1, 13, 2; 18, 8; 2, 27, 1; 5, 11, 9; 39, 2; 6, 31, 1. demnach 14 mal causales adventu (nicht 5). im abl. modi weist H. nach, dasz modales cum zwischen adj. und subst. stehe, zwei fälle ausgenommen, wo es die erste stelle einnimt. indessen hätte er in einer der letzteren 6, 36, 1, wie er es bei magno cum periculo 7, 14, 7 (α schreibt magno per.) gethan, sich nach der handschriftenclasse β richten können, die cum auslassend richtig summa diligentia schreibt (vgl. Meusel jahresb. d. phil. vereins 1886 s. 280, der jedoch wieder die andere stelle 6, 34, 7 cum aliquo militum detrimento, wo auch β cum hat [nach Holder], unberücksichtigt läszt). immerhin bleibt die strenge regelmäszigkeit des Caesarianischen ausdrucks auch in diesem falle bestehen, um so mehr, wenn man den Livianischen damit vergleicht. dieser autor setzt nach meinen beobachtungen in XXI—XXIII modales cum nur 6 mal nach dem adj.-attribut (multa, magna, summa, ingenti), aber 23 mal davor (Caesar 22 : 1), wie cum bona pace. Meusels darlegungen a. o. haben mir übrigens auch die frage nahegelegt, warum H. der classe β nicht öfter gefolgt ist. er würde dann vielleicht über stellen wie 1, 16, 6 (s. 91); 7, 15, 3 (s. 92), wo Meusel geradezu placeat schreibt; 5, 46, 4 (s. 93), wo schon Frigell nach α possit schrieb (Meusel a. o. s. 287), und gewis manche andere anders geurteilt haben. es konnte doch schon seit Holders ausgabe (die H. mit nutzen gebraucht zu haben bekennt — trotz der zahlreichen fehler und mängel des index?) als ausgemacht gelten, dasz β weit gröszere beachtung verdient, als namentlich Nipperdey es that. ich will nicht behaupten, dasz H. davon keine notiz genommen hätte, denn bisweilen hält er selbst abweichendes wie quibus licet esse fortunatissimos 6, 35, 8 auf βA gestützt mit recht fest (NB. Reckzey fand seinerzeit ZGW. 1884, 11 bei der besprechung meiner Caesarsätze darin sogar eine nachlässigkeit von meiner seite!), sondern ich meine nur, H. hätte β noch öfter folgen können. — niti kann man füglich einen localen abl. beilegen, aber bei confidere, gloriari, delectari will mir das durchaus nicht in den sinn. ebenso

wenig hat mich H. davon überzeugen können, dasz confidere im bell. Gall. keinen dativ der person bei sich habe; man braucht das sachliche moment in legio nicht so zu pressen, wie er es thut, um dasselbe ergebnis zu erhalten, denn das vertrauen Caesars auf seine zehnte legion war ein persönliches verhältnis, wie nur eins. wichtiger ist freilich, dasz in der betr. stelle 1, 42, 5 cui schwach beglaubigt ist und der ganze relativsatz als glossem von Paul gestrichen wird. auch 7,33,1 (wo β sibi confideret hat) würde ich nicht so kurzer hand abgethan haben. sonst ist über den abl. noch zu bemerken: s. 40 u. lies: gehört; 43 progredi ex, 46 ex oppido Cabillono.

Das vierte capitel, über die präpositionen, ist neu hinzugekommen. es verdient volle würdigung und wird, denke ich, gute früchte bringen, denn in ihm ist der überzeugende beweis von der wichtigkeit der präpositionslehre im allgemeinen und von der notwendigkeit einer gröszeren beachtung einzelner verbindungen (cognoscere ex, respondere ad, referre ad, ab zur bezeichnung der seite, auf der etwas geschieht, u. v. a.) geliefert, vgl. auch s. 130. man wird dem verf. beipflichten, wenn er daselbst sagt: 'venire in spem, in contemptionem alicui, in fidem ac potestatem u. a. wiegen ein halbes dutzend versehen wie piget, pudet, paenitet auf.' mich will es auch bedünken, dasz man auf diese seite der grammatik nicht immer das nötige gewicht gelegt hat. hier und da hätte sich zwar der verf. wohl kürzer fassen können, aber im allgemeinen ist diese zusammenstellung recht lehrreich. s. 59 oben schreibe subissent.

Cap. 5 handelt in sehr eingehender weise von der consecutio temporum (s. 82—95). auf 840 fälle regelmäsziger zeitfolge kommen nur 36 ausnahmen, die in der that für die mittleren gymnasialclassen nicht in betracht kommen können, ebenso wenig 11 gegen 128 in folgesätzen. besondere aufmerksamkeit hat H. der zeitfolge nach präs. historicum geschenkt (11 seiten!). ich glaube kaum, dasz der gegenstand so bedeutsam ist, um in solchem buche so viel raum zu beanspruchen, zumal seit inzwischen Em. Hoffmann a. o. dieses thema in mustergiltiger sorgfalt und ausführlichkeit behandelt hat; und das um so mehr, als H. selbst s. 130 zu dem ergebnis kommt: 'die zeitfolge des präs. hist. kann der tertia erspart bleiben.' damit soll indes nicht in abrede gestellt werden, dasz der ganze abschnitt sehr lehrreich ist. die sache selbst ist bekanntlich seit Hugs abhandlung im 81n bd. der jahrb. 877 ff. eine vielumstrittene geworden. H. hat nun diesen teil in der 2n aufl. nach Hoffmanns untersuchung gänzlich umgearbeitet und ist wie dieser zu dem schluszsatze gekommen (s. 94): 'die stellung des nebensatzes vor oder nach dem regierenden verbum ist für die tempusgebung ohne belang. dagegen . . . erscheinen die nebensätze im conj. der haupttempora als im sinne des subjects gehalten, die in die erzählung gehörigen, als vom standpunkte des berichterstatters formuliert, stehen im conj. der nebentempora. daher erklärt sich der umstand, dasz in der or. obl. im weitern und engern sinne die repräsentation d. h.

conj. der haupttempora bevorzugt wird.' für das weitere, wie die bekämpfung Hugs und Wanias, die er glücklich geführt hat, musz hier auf das buch verwiesen werden; nur das facit erscheint noch erwähnenswert, dasz auf präs. hist. im bell. Gall. 233 mal conj. präs. bzw. perf., 89 mal dagegen impf. bzw. plusqp. folgt. indessen Hoffmann ist doch zu dem schlusse gelangt, dasz das präs. hist. dem Lateiner als präteritum gegolten hat, dasz jedoch von dieser temporalen unterordnung (conj. imp. bzw. plusqp.) solche indicativische oder conjunctivische nebensätze ausgenommen sind, die entweder nur einen begrifflichen bestandteil des hauptsatzes bilden, oder die aussage desselben, sei es als object, sei es als epexegese, vervollständigen, und weiter solche conjunctivische relativ-, final- und fragesätze, die, als im sinne des subj. gehalten, durch die präsentische zeitform von den in die erzählung gehörigen, vom standpunkte des berichterstatters aus formulierten (s. oben) geschieden werden sollen.' dieser enge anschlusz des verf. an Hoffmann wird als ein glücklicher schritt betrachtet werden müssen; die 'launen der sprache (s. 93), die in der 1n aufl. noch eine bedenkliche rolle spielten, sind in einem gesetze — wenn auch in einem für die schule zu schwerfälligen und schwierigen — aufgegangen. Wetzels und Kluges schriften über die cons. temp. sind nicht erwähnt. — s. 92 anm. 1 ist doch zu bemerken, dasz 1, 44 die or. obl. nicht durch ein präs. eingeleitet wird, sondern durch respondit et praedicavit. schlieszlich noch der hinweis, dasz s. 95 die verba, die statt des inf. fut. die umschreibung haben, das part. fut. sonst wohl bilden (ausurus!), dasz also nicht nur der mangel an einem supinum als grund für die umschreibung angesehen werden darf, sondern vielmehr das streben, den gedanken voller, plastischer zum ausdruck zu bringen, wie das oft geschieht, auch gleich darauf in den passivischen beispielen.

Über die folgenden capitel ist weniger zu sagen, etwa nur so viel: der indic. der verba des müssens usw. liegt meines erachtens noch 2, 1, 4 vor; auch glaube ich nicht, dasz sich diese regel besser erst in II vornehmen läszt, denn die vorhandenen beispiele sind doch klar und ausreichend. cum primum steht mit conj. impf. 2, 2, 2. s. 104 gehört committo zu γ), nicht zu δ), vgl. Ellendt-Seyffert. in 6, 9, 7 würde ich (wie in der 1n aufl.) eher einen zwecksatz finden als einen finalen objectssatz (diese unterscheidung stammt ebenfalls aus Hoffmann s. 49). s. 107 lies nullum tempus intermittere 5, 55, 1. quod = wenn steht alle 9 mal beim conj. der engern oder weitern or. obl., also klingt die an sich richtige bemerkung, dasz dieses quod beim ind. stehe, hier etwas befremdlich. s. 110 ist 7, 74, 1 als or. recta bezeichnet; kann es aber nicht mit mehr recht als or. obl. im weitern sinne gelten? übrigens steht dort conj. präs., nicht wie in dem vorhergehenden 7, 20, 6 das perfect. recuso hat je 1 mal den inf., quominus und quin (letztere beiden in verneinter form); der ausdruck 'sonst quominus und quin' (s. 119) läszt nicht darauf

schlieszen. hinter posse s. 120 anm. 2 erfordert der sinn ein komma. — Den abhandlungen von Knoke (hic und nunc in der or. obl., progr. gymn. Bernburg 81, wonach der gebrauch dieser wörter in der or. obl. bei Caesar ganz uneingeschränkt ist) und von Schwenke (über das gerundium und gerundivum bei Caes. und Corn. Nepos, progr. realsch. Frankenberg i. S. 1882) verdanken die letzten abschnitte manche verbesserung. 7, 50, 2 steht übrigens sui fallendi causa, nicht, wie man folgern könnte, sui purgandi c. wiederholungen finden sich hier wieder mehrere: cogo ist besprochen s. 104 und s. 119; cogo ut 1, 6, 3 ist wohl durch das mitwirkende persuasuros zu erklären. coeptus sum ist behandelt s. 118 und 121; 7, 77, 8 s. 111 und 123 oben; die dative gerd. stehen s. 125 und 127; colloco mit supinum 1, 18, 7 im nemlichen absatz zweimal.

Das schluszcapitel faszt die dinge zusammen, die H. nach der statistik in III für entbehrlich hält. einige einschränkungen seines an sich richtigen grundsatzes sind schon oben angedeutet; dazu füge ich hier die betonung von prope, proxime c. acc., quod = der umstand dasz (vgl. accedebat quod 3, 2, 5), während H. diese art quod allerdings im bell. Gall. nirgends findet. stöszt man auch nicht auf hoc te moneo (s. 129), so doch auf id tibi persuadeo u. ä.; also musz dieser acc. schon in III besprochen werden. überhaupt aber wird es zweckmäszig sein, den bogen nicht allzu straff zu spannen. man soll doch nie vergessen, dasz die quartalectüre bei der fortsetzung des tertiapensums ein ernstes wörtchen mitzureden hat. besitzen wir erst die statistik der sprache Cornels, an der H., wie er mir mitgeteilt hat, gegenwärtig arbeitet, dann wird sich wahrscheinlich manche forderung anders ausnehmen. aber im allgemeinen behalten H.s sätze jedenfalls ihre bedeutung. wir glauben ihm gern, wenn er versichert (s. 134), dasz er den wert seiner zahlen für die pädagogik nicht überschätze; sie könnten nur dem anfänger kleine directiven geben. nicht nur dem anfänger, fügen wir hinzu, sondern auch der erfahrene lateinlehrer wird H.s buch nicht ohne erfolg im unterrichte benutzen.

Möge der geehrte hr. verf. gewisse teile der grammatik, die noch zu stiefmütterlich behandelt sind (vor allem die rectionslehre und das particip), bei einer künftigen neubearbeitung seines buches nicht vergessen und auch die wichtigeren stilistica belegen, etwa auch solche loci angeben, die für die synonymik besonders lehrreich sind, damit sich sein treffliches buch immer mehr zu einer tertianergrammatik aus Caesar herausbilde. gebührt ihm doch auch unser dank für den nicht gewöhnlichen fleisz, den er auf diese 2e aufl. verwandt hat! wer auf ähnlichem gebiete wie H. thätig ist, vermag es zu beurteilen, wie viel mühe und zeit dazu gehört, ein werk wie das vorliegende in gleicher weise herzustellen. da dürfen mängel, wie die oben besprochenen, wahrlich nicht an die grosse glocke geschlagen werden.

Nienburg a. W. — Fügner.

(6.)

BERICHT ÜBER DIE IN HANNOVER AM FÜNFTEN UND SECHSTEN OCTOBER 1886 ZUR BEGRÜNDUNG EINES 'DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS' GEHALTENE VERSAMMLUNG.

(fortsetzung und schlusz.)

Hiernach eröffnete der vorsitzende zunächst eine generaldebatte, in welcher jedoch nach den beschlüssen der vorversammlung jeder redner nur 5 minuten sprechen durfte. zuerst erhielt das wort

Dr. Fischer-Bernburg, realgymnasialdirector a. d.: die verheiszung, dasz durch die einheitsschule gleichförmigkeit der anschauungen und dadurch frieden und aussöhnung der sich oft recht scharf bekämpfenden und grundsätzlich ganz verschiedenen meinungen herbeigeführt werden könne, sei sehr bestechend, doch könne keine schule solche wirkung haben; denn auch jetzt hätten die, welche ein gymnasium besucht, durchaus nicht gleiche anschauungen. solches sei aber auch gar nicht zu wünschen, denn dadurch würden wir Deutschen das langweiligste und ledernste volk der erde werden.

Dr. Hoppe-Berlin, professor der mathematik an der universität, sprach sich kurz für die einheitsschule nach gymnasiallehrer Hornemanns ideen aus.

Peters-Berlin, generalsecretär des vereins deutscher ingenieure, will den idealen plänen Hornemanns die rauhe wirklichkeit entgegenhalten. ca. 80% von denen, welche das gymnasium besuchen, erreichen das ziel nicht; deren bedürfnisse seien bei den vorschlägen gar nicht berücksichtigt: deshalb hätten dieselben keine aussicht auf verwirklichung, zumal sie eine bedeutende steigerung der jetzt für die schule erforderlichen geldmittel zur folge haben müsten. neben die geplante neunclassige höhere einheitsschule noch eine sechsclassige bürgerschule zu setzen, sei vielleicht in groszen städten ausführbar, aber nicht in kleinen, denen die erhaltung einer höheren schule ohnehin schon lasten genug auferlege.

Dr. Steinbart-Duisburg, director des realgymnasiums, erklärt zunächst, die mehrzahl der realschulmänner sei für eine in der weise beschränkte einheitsschule, dasz in II^a eine gabelung eintrete in eine gymnasiale und eine mathematisch-naturwissenschaftliche abteilung, wobei der anfang des griechischen nicht in die gemeinsame III^b, sondern allein in die gymnasiale II^a gelegt werde. dagegen sei die forderung, dasz das griechische von III^b an bis zur abgangsprüfung für alle schüler obligatorisch sei, ebenso abzuweisen wie die behauptung, dasz wer kein griechisch könne, kein mann wahrer bildung sei. herr Hornemann habe in einer art geistiger verzückung mit schwungvollen worten das lob des griechischen gesungen, aber weder die thatsächlichen verhältnisse genügend berücksichtigt, da es doch eine grosze anzahl bedeutender männer gäbe, die zierden des staates seien, ohne griechisch gelernt zu haben, noch die frühere stellung des griechischen an den gymnasien bis in die mitte dieses jahrhunderts. speciell für Hannover habe ja noch die instruction vom 15 aug. 1846 bestimmt, dasz die prüfung im griechischen nur für künftige theologen und philologen notwendig sei, nicht für juristen und mediciner, so dasz sich gewis auch unter den früheren abiturienten des gymnasiums, an dem hr. Hornemann wirke, etliche fänden, die kein griechisch gelernt hätten, also nicht zu den männern wahrer bildung zu rechnen seien. — Es sei ein verhängnisvoller irrtum zu glauben, weil man selbst bei vollkom-

mener kenntnis des griechischen hohen genusz von der lectüre der griechischen classiker sowohl hinsichtlich des inhalts wie der schönen form habe, müsten die schüler gleichen genusz davon haben und im leben behalten, sowie dasz beim lesen jener werke in übersetzungen ein teil der gedanken verloren gehe und man die schönheit der form gar nicht geniesze; dabei werde gar nicht bedacht, dasz der gymnasiast, wenn er an der hand des lehrers z. b. Sophokles lese, infolge der schwierigkeiten, welche ihm die form bereite, von dieser gar keinen genusz habe und von dem inhalt viel weniger als der auf gleicher stufe stehende realgymnasiast, welcher etwa dasselbe stück an der hand des lehrers deutsch lese. auch sei nicht auszer acht zu lassen, wie leicht das griechische trotz der vielen zeit, die man ihm widme, wieder vergessen werde; der ungarische unterrichtsminister Trefort sage: 'ich gebe zu, dasz auch die griechische sprache und litteratur von groszer wirkung sind, obgleich ich in diesem betracht nicht aus eigner erfahrung sprechen kann, weil ich zwar griechisch gelernt habe, aber heute nichts mehr davon weisz.' — Jener angebliche 'risz' zwischen solchen, die griechisch gelernt hätten und denen, die es nicht verständen, sei nirgends vorhanden; der mangel des griechischen werde also wenig bemerkt, sein vorhandensein wenig wahrgenommen, daher dürften andere wichtige bildungsstoffe nicht des griechischen wegen vernachlässigt werden, und somit sei eine einheitsschule mit griechisch für alle schüler zu verwerfen.

Dr. Steinmeyer-Aschersleben, realgymnasialdirector: für die von hrn. Peters erwähnten 80% soll noch viel besser gesorgt werden als es jetzt geschieht durch errichtung einer mittleren einheitsschule. — Gewis gibt es einzelne bedeutende männer, welche die allgemeine bildung besitzen, ohne sie sich auf dem gewöhnlichen wege erworben zu haben, doch solche sind ausnahmen. der unterricht ist ja für die geistige entwicklung nur ein factor, mindestens gleichwertig sind anlagen und begabung und namentlich das leben selbst. jemand kann ohne jeden unterricht ein sehr gebildeter mensch und ein anderer trotz gründlichster kenntnisse im griechischen ein barbar sein. wenn es sich aber um die einrichtung einer höheren schule für die gesamtheit handelt, so musz die durchschnittsbegabung berücksichtigt werden; bei der frage nach der geeignetsten geistigen nahrung für diejenigen, welche heutzutage zu den höher gebildeten unseres volkes gezählt werden sollen, ist eine kost mit griechisch für die richtigste zu erklären.

Dr. Sternberg-Görlitz, gymnasialoberlehrer: es ist nicht richtig, dasz es sich bei der geplanten einheitsschule, wie vorher behauptet, nur um die vorbildung zu universitätsstudien handelt und dasz alle die, welche die abgangsprüfung nicht machen, unberücksichtigt bleiben. im gegenteil sucht gerade die einheitsschule die edelste menschenbildung nach den jetzigen anforderungen zu vermitteln; das, was dem künftigen staatsbürger zu wissen notwendig ist, soll nicht ausgeschlossen sein. noch keinem aber, der eine industrielle oder praktische lebensrichtung einschlug, hat die humanistische grundlage unserer heutigen gymnasien geschadet, und so ist es unsere ansicht, dasz künftig auch die, welche vor der abgangsprüfung sich einer praktischen laufbahn zuwenden, für ihre thätigkeit im leben auf der einheitsschule besser vorgebildet sein sollen, als es jetzt auf den gymnasien und realgymnasien geschieht. — Die überzeugung, dasz kaum ein gegenstand besser geeignet ist für die höhere jugendbildung als das griechische, wird hr. Steinbart in uns nicht erschüttern. gerade die begeisterung der lehrer für diesen gegenstand ist ein bedeutender hebel für die erfolge dieses unterrichts. selbst die gelungenste übersetzung vermag die mächtige wirkung des originalwerks nicht zu erreichen: das gilt von Homer wie von Shakespeare. deshalb musz danach gestrebt werden,

das studium der griechischen classiker im original allgemein zu ermöglichen.

Runge-Osnabrück, gymnasialdirector: es ist eine übertreibung zu sagen, es gebe heutzutage kaum einen gymnasiallehrer, der behaupte, zu aller höheren bildung sei kenntnis der alten sprachen und namentlich des griechischen notwendig; solches wird ebenso wenig behauptet wie, dasz die mathematischen kenntnisse, wie sie das gymnasium bietet, für höhere bildung unerläszlich seien. — Jene hannoversche instruction von 1846 hat keineswegs infolge pädagogischer erwägungen, sondern infolge von ganz andern einflüssen[3] die prüfung im griechischen für künftige juristen und mediciner beseitigt; sie hat übrigens auch nur wenige jahre bestanden.[4] und ich kenne persönlich verschiedene mediciner, welche es später lebhaft bedauerten, dasz sie sich vom griechischen hatten dispensieren lassen.

Dahn-Braunschweig, realschuloberlehrer, tritt dafür ein, dasz die einheitsschule, wenn sie eine nationale erziehungsanstalt sein wolle, das deutsche mehr betonen müsse, als es jetzt auf den gymnasien geschehe. die anregungen, welche die schüler auszerhalb der schule erhielten, genügten nicht, weder in betreff der fähigkeit einen guten deutschen aufsatz zu schreiben, noch für die kenntnis und das verständnis unserer deutschen litteratur. unter hinweis auf eine äuszerung Wieses (lebenserinnerungen II s. 188) und Billroths (aphorismen zum lehren und lernen des medicinischen unterrichts) behauptet redner, die schule thue heutzutage nicht genug für die ausbildung des deutschen stils und doch sei der deutsche aufsatz lehrbar. auch für kenntnis unserer litteratur müsse mehr geschehen. — In einer these, welche der redner zu der von hrn. Hornemann gestellten beantragte, wurde gröszere berücksichtigung des deutschen in der einheitsschule gefordert; die these kam jedoch später nicht zur abstimmung.

Auf vorschlag des vorsitzenden wurde eine frühstückspause von $1^1/_2$ stunden gemacht; danach wurde die generaldebatte unter vorsitz des prof. dr. Koschwitz zu ende geführt. zunächst hatte sich zum worte gemeldet:

Dr. von Kalckstein-Berlin, vertreter der 'akademischen vereinigung', deren thesen zur schulreform neben verschiedenen andern schriften in der versammlung auslagen: die einheitsschule ist nur bis zur II^b fortzuführen, darauf müssen zwei oder drei getrennte oberstufen folgen, welche den verschiedenen bedürfnissen angepasst sind. dann wird nicht mehr ein groszer teil der schüler nach erlangung der freiwilligen-berechtigung mit einem in jeder beziehung lückenhaften wissen die schule verlassen; denn diese wie jede andere berechtigung ist an die absolvierung des einheitlichen teils der schule zu knüpfen. die deutsche sprache musz vor allem mehr betont, die kenntnis unserer litteratur, geschichte und cultur erweitert und vertieft, auch eine vertrautheit der schüler mit den grundlagen unserer staatlichen einrichtungen erstrebt werden.

Dr. Körting-Münster, professor für neuere sprachen an der universität: die höhere einheitsschule, wie sie hier erstrebt wird, ist namentlich für eine gedeihliche wirkung des universitäts-

[3] anm. des berichterstatters: sie war wesentlich durch den wunsch verschiedener hochstehender persönlichkeiten herbeigeführt, für ihre wenig begabten söhne eine erleichterung zu erlangen.

[4] anm. des berichterstatters: schon am 25 april 1849, also nach $2^3/_4$ jahren (!), wurde sie aufgehoben und das griechische wieder für alle abiturienten zu einem notwendigen gegenstand der maturitätsprüfung gemacht: das hätte hr. dir. Steinbart sehr leicht, z. b. aus Geffers' artikel 'Hannover' in der 'pädagogischen encyclopädie' III (1e aufl.) s. 286, ersehen können.

unterrichts notwendig. schon jetzt ist der akademische lehrer genötigt, seinen unterricht sowohl dem bildungsstande der gymnasiasten wie der zöglinge des realgymnasiums anzupassen; dies wird aber in zukunft noch viel mehr der fall sein, denn wenn gymnasium und realgymnasium auch ferner neben einander bestehen, ist es eine logische notwendigkeit und eine forderung der billigkeit, die abiturienten der realgymnasien zu allen facultäten zuzulassen. wenn so der universitätslehrer zwei classen von hörern vor sich hat, wird seine thätigkeit erschwert, ihr erfolg beeinträchtigt und es droht ihm die gefahr der verflachung. dieser zustand ist weder nötig noch nützlich und bei redlichem willen kann ihm abgeholfen werden. jetzt sind die abiturienten der realgymnasien auch insofern schwer geschädigt, als sie durch ihre unkenntnis des griechischen von dem studium einer ganzen anzahl wissenschaftlicher fächer ausgeschlossen sind allein wegen des mangelhaften organismus der schule, auf der sie vorgebildet wurden.

Dir. dr. Steinmeyer: dem letztern übelstande kann durch teilung der berechtigungen allerdings abgeholfen werden. bleiben wir auf dem Wieseschen standpunkte, so kann die notwendigkeit einer höheren einheitsschule nicht nachgewiesen werden, denn jener standpunkt führt entweder zu mischschulen, welche zugleich allgemeine bildungsanstalten und vorschulen für die universität sind, oder zu einer niederen einheitsschule, auf welche verschiedene fachschulen aufgebaut werden, von denen jede eine besondere vorbereitung gibt. — Die wichtigkeit des deutschen ist anzuerkennen und doch bedarf es in der höheren einheitsschule keiner vermehrung der stundenzahl für dieses fach; denn in diesem kommt die privatthätigkeit der schüler dem lehrer ganz besonders zu hilfe, und das haus wird an der bildung der sprache ganz anders mitarbeiten als jetzt, weil die schüler der einheitsschule fast nur gebildeten familien angehören werden. und für die correctheit und gewandtheit im ausdruck musz der deutsche lehrer durch alle seine collegen unterstützt werden.

Hiermit erreichte die generaldebatte über die gestaltung der einheitsschule im allgemeinen ihr ende. es begann nun eine generaldebatte über die von hrn. Hornemann aufgestellten und gedruckt vorliegenden thesen, in welcher zunächst das wort erhielt:

Ramdohr-Jever, gymnasialdirector. derselbe hält eine einheitsschule nach den vorschlägen der referenten, namentlich des hrn. Hornemann, für unmöglich, weil die doch notwendige beseitigung des realgymnasiums sich kaum werde verwirklichen lassen. ein fortschritt sei erreichbar, wenn statt des jetzigen gemeinsamen unterbaus bis quarta incl. ein solcher bis III[a] incl., ohne griechisch jedoch unter festhaltung des latein in dem umfange des jetzigen gymnasiums, hergestellt werde und dann eine bifurcation eintrete, wobei die realistische abteilung latein wie bisher behalten müsse. — Eine in diesem sinne gestellte these gelangte später nicht mehr zur besondern verhandlung.

Dr. Krumme-Braunschweig, realschuldirector, bezeichnet die grundgedanken der Hornemannschen forderung der drei einheitsschulen für die drei übereinanderliegenden hauptschichten des volkes als ganz verkehrt. der eintritt eines knaben in eine schule dürfe nicht vom stande des vaters abhängen, sondern nur davon, ob er die aufnahmeprüfung bestehe. die wirklichen mängel des jetzigen höheren schulwesens beständen darin, dasz 1) die eltern zu früh die schule und damit den beruf ihres sohnes bestimmen müssen, 2) die mit dem freiwilligenschein das gymnasium und realgymnasium verlassenden schüler eine unfruchtbare bildung mitnehmen, 3) auf dem gymnasium die individualität der schüler zu wenig berücksichtigt werde. diesen mängeln könne dadurch abgeholfen werden, dasz sich an einen gemeinsamen sechsjährigen unterbau, welcher einen gewissen abschlusz habe, eine sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaft-

liche abteilung mit gemeinsamem unterricht in einzelnen fächern anschliesze; beider reifezeugnis müsse zu allen studien berechtigen, griechisch aber nur in der sprachlichen oberabteilung gelehrt werden. das griechische ist nicht ein unentbehrlicher bestandteil der allgemeinen bildung: das sucht redner durch einen ausführlichen rückblick auf die stellung, welche das griechische bis vor 50 jahren in den höheren schulen hatte, sowie durch anführung einiger dem griechischen ungünstiger aussprüche verschiedener männer zu beweisen. deshalb soll man diejenigen nicht zur beschäftigung mit der griechischen sprache zwingen, welche dazu weder begabt sind noch neigung haben, da sie für ihre viele zeit und mühe doch keinen erfolg haben.

Dr. Kiel-Hannover, gymnasiallehrer, ist der meinung, dasz die kenntnis des französischen und englischen nötig sei, um den fortschritt der wissenschaften zu verfolgen; vier fremde sprachen aber seien für den durchschnittsschüler zu viel, deshalb müsse das griechische in seinem jetzigen umfange fallen, zumal es nur für theologen und philologen notwendig sei.

Dr. Zange-Erfurt, realgymnasialdirector, wünscht eine einheitliche bildung für alle, welche sich gelehrten, auf geschichtlichen studien beruhenden berufen widmen wollen; für diese ist die kenntnis der griechischen sprache notwendig für viele andere höhere berufsarten, die mit recht den anspruch auf höhere bildung erheben, ist diese kenntnis ein luxus, die ihnen nötige eingehendere bekanntschaft mit dem altertum können ihnen übersetzungen geben, da der inhalt hauptsächlich die griechische litteratur über die römische erhebt. — Der unterricht in der griechischen sprache führt nicht zur wahren humanität, das thut vielmehr das christentum und ein bis in die obersten classen fortgesetzter gründlicher unterricht in der religion unter zugrundelegung der heiligen schrift. — Das englische musz in die einheitsschule aufgenommen werden; eine bessere methode des lateinischen unterrichts kann die zeit dazu bieten. mathematik und naturwissenschaften brauchen keine gröszere stundenzahl, wenn nur, namentlich in letzterem fache, eine bessere methode eintritt und die lehrer auf den universitäten eine bessere praktische vorbereitung bekommen. durch praktische seminarien sind bessere methoden zu schaffen, wodurch zeit gewonnen werden wird, um den neueren sprachen und dem zeichnen mehr platz gewähren zu können.

Damit schlosz die allgemeine debatte über die thesen und es wurde speciell die erste these des hrn. Hornemann beraten:

'Eine besonnene schulreform darf nicht plötzlich eine neuordnung des öffentlichen unterrichts auf ganz anderer grundlage erstreben, sondern musz die bestehenden einrichtungen durch allmähliche umbildung mit den forderungen der gegenwart in einklang zu bringen suchen.'

Engelhardt-Bromberg, realgymnasialoberlehrer, hält es für wichtig, dasz die mittlere einheitsschule mit in die beratungen des zu gründenden vereins gezogen wird: denn eine höhere einheitsschule setzt für ihr gedeihen, und um die erwähnten 80% fern halten zu können, eine mittelschule mit gleichem lehrplan für VI—IV voraus. da nun aber in solche das latein nicht wieder einzuführen sei, welches ja in seinem unterrichtswerte immer mehr zurückgehe und vor welchem das griechisch den vorzug verdiene, so sei der vorschlag E. v. Hartmanns zu erwägen, wonach französisch die wichtigste und der zeit nach erste sprache in der einheitsschule werde, dann griechisch eintrete, latein und englisch aber nur in den oberen classen und nur so weit gelehrt werden sollen, dasz die schüler fähig werden, lectüre zu treiben; solcher lehrplan sei ausführbar, wenn auch bei den alten sprachen die ergebnisse der sprachvergleichung mehr nutzbar gemacht werden als bisher.

Dr. Schauenburg-Krefeld, realgymnasialdirector, erklärt, dasz er und die realschulmänner für die erste these stimmen können, in dem sinne allerdings, dasz nur ein gemeinsamer sechsjähriger unterbau ohne griechisch mit dann folgender bifurcation erstrebt werde. er habe in seiner langen erfahrung gelernt, dasz es verlorene mühe sei, die kenntnis des griechischen jedem höher gebildeten mitgeben zu wollen. die eltern urteilen nicht alle im sinne des antragstellers über den wert der griechischen sprache, werden also ihre kinder zum teil gar nicht in die 'höhere einheitsschule' schicken und die communen wie die landtage die mittel dazu nicht bewilligen wollen. das monopol des heutigen gymnasiums müsse gebrochen werden, das gymnasium werde sich nur halten, wenn ihm ein gleichberechtigtes realgymnasium zur seite stehe.

Nachdem dann noch dr. Rhode-Lübben, realgymnasialoberlehrer, vor zu spätem anfang des englischen gewarnt hatte, da eine gute aussprache sich nur bei frühem beginn erzielen lasse, wenn die sprechwerkzeuge der knaben noch biegsam seien, und dr. Behrendt-Berlin, landesgeologe und universitätsprofessor, darauf hingewiesen, dasz das gymnasium in den letzten 20 jahren dem realgymnasium schon zugeständnisse gemacht habe und dasz durch weiteres entgegenkommen von beiden seiten, namentlich von seiten des realgymnasiums, die 'einheitsschule' zu ermöglichen sei, wurde die erste these mit groszer mehrheit angenommen.

Bei der beratung der zweiten these:

> 'Das schulwesen bedarf vor allem der vereinfachung. sowohl die gelehrtenschulen wie die schulen für den mittleren bürgerstand müssen in je eine schule vereinigt werden (höhere und mittlere einheitsschule)'

wünscht prof. dr. Körting-Münster allein die höhere einheitsschule besprochen zu sehen und erklärt auf den einwand des prof. dr. Berendt-Berlin und des dr. von Kalckstein-Berlin, dasz doch auch die bedürfnisse des mittleren bürgerstandes zu berücksichtigen seien: es müsse hauptaufgabe des zu begründenden vereins sein, die errichtung einer höheren einheitsschule, welche gymnasium und realgymnasium verschmelze und den obligatorischen unterricht im griechischen beibehalte, anzubahnen. mit den niederen schulen dürfe sich der verein nur insoweit beschäftigen, als danach zu streben sei, die schüler, welche sich nur den freiwilligenschein ersitzen wollen, auf 'höhere bürgerschulen' abzuleiten und so von diesen ungeeigneten elementen die höhere schule zu befreien.

Dagegen will dir. dr. Steinmeyer auch die mittlere einheitsschule mit beraten wissen, weil solche heutzutage eben für die vielen, welche die höhere schule zur erlangung des freiwilligenscheines besuchen, noch fehle. auf die frage des gymnasialoberlehrers dr. Baethke-Lübeck, wie diese 80% von der höhern schule ferngehalten werden sollten, gibt dir. dr. Steinmeyer als mittel dazu 1) ein recht hohes schulgeld an und 2) die erlangung des freiwilligenscheins durch eine abgangsprüfung an den mittelschulen, aber erst durch versetzung nach I auf der höheren schule.

Generalsekretär Peters-Berlin hält es für ungerecht, die mehrerwähnten 80% als ballast der höheren schulen zu bezeichnen und auf die mittleren zu verweisen. ein sextaner habe dasselbe recht wie der andere und es sei eine schwere pflichtverletzung, wenn man dem zukünftigen abiturienten gröszere liebe zuwende als den andern schülern. wolle man die 80% auf die mittleren bürgerschulen verweisen, so würden die abiturienten der geplanten höheren einheitsschule so viel geld kosten, dasz daraus schon die unmöglichkeit der gemachten vorschläge hervorgehe.

Eine abstimmung über die these fand nicht statt; es wurde vielmehr gefragt: 1) wer für eine volle höhere einheitsschule und 2) wer für eine solche bis IIb mit folgender gabelung sei. 27 der anwesenden enthielten sich der abstimmung, 24 stimmten für die volle einheitsschule, 19 für eine solche bis IIb.

Zu der dritten these:

> 'Weder das gymnasium noch das realgymnasium genügen den anforderungen der gegenwart völlig. das gymnasium ist durch teilweise annäherung an das realgymnasium so umzugestalten, dasz es wieder als wirklich allgemeine vorbereitungsanstalt für alle zweige gelehrter fachbildung betrachtet werden kann. dabei ist das griechische in der gegenwärtigen ausdehnung im ganzen zu erhalten, das lateinische, soweit nötig, zu beschränken'

bemerkt zunächt Vieweger-Danzig, realgymnasiallehrer, dasz dir. Krumme durch das citieren der ansichten einer anzahl bedeutender männer über die entbehrlichkeit des griechischen nichts bewiesen habe. heutzutage, seit Lessing, sei die kenntnis der vier sprachen, des lateinischen, griechischen, englischen und französischen unentbehrlich zu einer tieferen erfassung unserer nationalen cultur. ohne kenntnis des griechischen können dichter wie Goethe nicht begriffen, Lessings hamburgische dramaturgie nicht verstanden werden. aber auch ohne kenntnis der naturwissenschaften könne die cultur der gegenwart nicht verstanden werden, daher seien dieselben, namentlich die chemie, im lehrplan der höheren einheitsschule mehr zu berücksichtigen als auf dem jetzigen gymnasium.

Dr. Uhlig-Heidelberg, gymnasialdirector und professor, will nur zeugnis ablegen gegen die morgens gefallene äuszerung, wonach die classischen philologen sich täuschten, wenn sie meinten, dasz nicht blosz sie begeistert seien für die griech. autoren sondern auch die von ihnen unterrichtete jugend, für welche jene nur ein gegenstand der qual seien. stützt sich jene behauptung etwa auf statistische erhebungen bezüglich der gefühle aller schüler wenigstens an einer reihe von anstalten gegen die griech. lectüre? sind solche erhebungen auch ausgedehnt auf die gefühle derselben gegen die mathematik und andern fächer? redner kann ohne statistische grundlage aus seiner persönlichen erfahrung behaupten, dasz jene behauptung falsch ist. ihm ist wiederholt von früheren schülern in den verschiedensten lebensstellungen geäuszert, dasz einst die lectüre der Griechen auf sie einen tiefen und begeisternden eindruck gemacht habe, ungleich mehr als diejenige lateinischer autoren und moderner fremder litteraturen. er habe ferner in der Schweiz an einer öffentlichen anstalt unterrichtet, wo das griechische in der obersten classe facultativ war und habe trotzdem sehr selten jemanden diesen unterrichtsgegenstand aufgeben sehen. wenn darauf hingewiesen sei, dasz das griechische früher nicht solche ausdehnung im gymnasialunterricht gehabt habe, so sieht redner in diesem hervortreten des griechischen und dem zurücktreten des lateinischen einen entschiedenen fortschritt des gesamten gymnasialunterrichts. das griechische schiebt die erlernung des englischen wohl etwas hinaus, was gar kein unglück, hindert sie aber nicht, ja erleichtert sie wegen der vielen griechischen elemente im heutigen englisch; und die behauptung, dasz es für schüler von nicht hervorragender begabung nicht wohl ausführbar sei, mehr als 3 fremde sprachen zu lernen, könne durch beispiele widerlegt werden: so nehmen in Heidelberg von den 60 untersecundanern über 40 am facultativen englischen unterricht teil und nur bei sehr wenigen faulen haben diese lectionen nicht den gewünschten erfolg. wenn man aber daraus, dasz das griechische später zum groszen teil wieder vergessen werde, deducieren wolle, es werde besser nicht gelernt, so komme dies dem redner vor, wie die argumentation eines menschen, der sagen würde: ich habe

gestern schinken gegessen, der schinken ist als solcher in mir nicht mehr vorhanden, folglich bedauere ich sehr ihn gegessen zu haben.

Hierauf erklärt dir. dr. Steinbart-Duisburg zunächst, dasz schlechte witze keinen eindruck auf ihn machen. sodann geht er dazu über den stundenplan einer höheren einheitsschule, wie ihn dir. dr. Steinmeyer in seiner schrift 'halbbildung und gymnasium' (Grünberg 1886) aufgestellt hat, zu kritisieren, welcher mit seiner verminderung des lateinischen in den oberen classen und des griechischen in III u. II den collegen an den gymnasien gewis nicht genügen werde, wofür als 'classisches zeugnis' eine äuszerung des geheimen rat Bonitz im preusz. abgeordnetenhause (21 jan. 1879) angeführt wird. ebenso genüge die geringe zahl der daselbst für naturwissenschaften und zeichnen angesetzten stunden den anforderungen keineswegs, denn damit sei die forderung des inductiven denkens, der ausbildung des anschauungsvermögens und der fertigkeit zeichnender darstellung nicht genügend zu erfüllen. da der redner die abwesenheit der mathematiker und naturwissenschaftler bedauerte, welche diese übelstände noch besser besprechen könnten, erklärte zunächst der

Landesgeologe und prof. dr. Berendt-Berlin, er fühle sich auf grund seiner erfahrungen als universitätslehrer und infolge seines speciellen berufes als landesgeologe zu der erklärung berufen, dasz er mit gymnasialabiturienten keineswegs schlechte erfahrungen auf dem gebiete der naturwissenschaften gemacht habe, diese seien vielmehr die besten schüler gewesen. dasselbe habe er von seinen collegen an der bergakademie gehört. wenn die gymnasialabiturienten vielfach auch für das besondere naturwissenschaftliche fach unvorbereitet auf die universität kämen, so hätten sie logisch denken gelernt und seien zu wissenschaftlichen arbeiten wirklich vorbereitet. redner stellt nach seinen erfahrungen, auch im praktischen bergfach, entschieden in abrede, dasz die abiturienten der realgymnasien bessere erfolge beim studium der naturwissenschaften aufzuweisen hätten und sagt, es könne nicht geleugnet werden, dasz die gymnasien auch auf dem gebiete der naturwissenschaften die besten erfolge gehabt hätten. die berühmtesten naturwissenschaftler unserer zeit seien auf gymnasien vorgebildet. die schule aber, welche solches an allgemeiner bildung geleistet habe, bedürfe auch vom realistischen standpunkt aus nicht so gewaltiger änderungen, um die erstrebte höhere einheitsschule für die gegenwart zu werden.

Diesen erklärungen schlosz sich dr. Kiepert-Hannover, professor für mathematik an der technischen hochschule, als mathematiker insofern an, als er sich für die beibehaltung des griechischen unterrichts auf der zukünftigen einheitsschule aussprach, einmal wegen der schon von andern hervorgehobenen schönheit der griechischen schriftsteller und ihres werts für die geistige ausbildung, sodann weil nur mit beibehaltung des griechischen die bestrebungen für die einheitsschule zum ziele kommen könnten, während bei streichung des griechischen nur wenig oder gar keine aussicht für die durchführung des programms da sei. an zeit werde wesentlich gewonnen werden können durch änderung der methode im griechischen und lateinischen, indem nicht mehr, wie solches in früherer zeit der fall gewesen sei, das hauptgewicht auf die grammatik sondern auf das verständnis der fremden schriftsteller gelegt werde; wer nicht philologe werden wolle, brauche nicht das lateinische und griechische fehlerfrei zu schreiben und zu sprechen, sondern nur eine gewisse fertigkeit im übersetzen der fremden schriftsteller zu besitzen. bei einer derartigen änderung der methode hält der redner es für möglich so viel zeit zu gewinnen, dasz nicht nur der unterricht in der französischen und englischen sprache bedeutend erweitert sondern auch das ganze pensum der einheitsschule in 8 statt in 9 jahren bewältigt werden

könne. dadurch würde auch die frage einer gabelung in den oberen classen mit rücksicht auf die verschiedenen berufsarten gelöst werden: denn solche gabelung würde nicht mehr nötig sein, wenn sich die jungen leute schon ein jahr früher der ausbildung für ihren eigentlichen beruf widmen könnten.

Als letzter redner trat endlich dr. Frick-Halle, director der Franckeschen stiftungen, auf. derselbe spricht seine volle, dankbare zustimmung zu den ausführungen des hrn. Hornemann aus und bekennt, dasz er, früher anhänger der bifurcationstheorie, jetzt anderer meinung geworden sei und voll und ganz auf dem boden der einheitsschule stehe; er vertraut auf die macht der in derselben liegenden idee und auf die innere wahrheit derselben, welche sich, wenn auch langsam, bahn brechen und schlieszlich siegen werde. von zwingender einwirkung werde auch die unhaltbarkeit der jetzigen zustände sein, für welche unter anderem die immer häufiger wiederkehrende erscheinung zeuge, dasz die tüchtigsten abiturienten der realschulen sich nachträglich ein reifezeugnis auf dem gymnasium zu erwerben suchten, um ihre bildung zu vervollständigen und zu erweitern. — Redner citiert ein sehr lehrreiches wort des oberschulrats dr. Albrecht-Straszburg, wonach jede der in den höheren schulen betriebenen sprachen ein besonderes charisma und demgemäsz auch eine besondere aufgabe habe; danach falle der lateinischen sprache vorzugsweise die pflege des logischen elements und die grammatisch-stilistische seite, der griechischen die pflege des ästhetischen elements und die einführung in form und inhalt der lectüre, den neueren sprachen vorzugsweise die praktische seite, der muttersprache alle diese punkte in gleicher weise zu. wenn so das schwergewicht der arbeit unter festhaltung der gemeinsamen aufgabe auf die verschiedenen sprachen verteilt werde, so werde das zugleich wesentlich zur entlastung der schüler dienen. — Besonders erfreut ist redner über die unverkümmerte erhaltung des griechischen; dafür spreche auch noch der nationale gesichtspunkt, die rücksicht auf die geistesverwandtschaft der deutschen und griechischen nation, welche in allen litteraturwerken der Griechen deutlich sich zeige. — Es sei hochbedeutsam, dasz die universitätslehrer der neueren sprachen so einstimmig gerade das griechische forderten. wenn dieses beibehalten und durch die 'einheitsschule' der unselige dualismus unserer höheren bildungsanstalten aus der welt geschafft werde, sei redner bereit, vom lateinischen einiges zu opfern, da die bisherigen erfolge in keinem rechten verhältnis zur aufgewendeten zeit stehen, das lateinischsprechen und der lat. aufsatz entbehrt und durch bessere methode auch mit geringerer stundenzahl dasselbe geleistet werden könne. statt des lateinischen aufsatzes sei er bereit in der abgangsprüfung die französische arbeit anzunehmen, doch keinen vornehmen 'aufsatz', um die 'aufsatznot' nicht zu steigern, sondern einen einfachen 'bericht' über einen dem schüler naheliegenden gegenstand. — Zur bildung des auges und der äuszeren anschauung müsse die künftige 'einheitsschule' sich die pflege des zeichenunterrichts besonders angelegen sein lassen; das zeichnen müsse durch alle classen obligatorisch betrieben werden. — Einer verstärkung der deutschen lehrstunden bedürfe es nicht, wofern nur jede stunde zu einer deutschen gemacht werde: der deutsche unterricht müsse viel mehr unterrichtsprincip als unterrichtsdisciplin werden. aber durch zielbewuste und planmäszige einführung in die eigenart des deutschen volkstums, in deutsches märchen, deutsche sage, dichtung, geschichte und sitte, sei die pflege der nationalen gesinnung ernstlichst zu erstreben und vertiefung in das deutsche volkstum als eine hauptaufgabe in die mitte des gesamten unterrichts zu stellen.

Eine abstimmung über die dritte these fand ebenfalls nicht statt.

prof. dr. Koschwitz schlosz die versammlung mit einigen dankesworten an alle, welche sich an den debatten beteiligt hatten und mit der aufforderung, dasz die, welche für die volle einheitsschule seien, sich andern tages zu einer zweiten versammlung einfinden und den verein bilden möchten.

Am 6 october wurde in einer nicht öffentlichen versammlung der 'deutsche einheitsschulverein' begründet und in eingehender beratung die satzungen desselben in folgender fassung festgestellt:

I. Zweck.

§ 1*a*. der zweck des vereins ist, für die innere berechtigung einer gymnasium und realgymnasium verschmelzenden höheren einheitsschule mit beibehaltung des griechischen für alle schüler einzutreten und auf die herbeiführung einer solchen hinzuwirken.

§ 1*b*. Der verein stellt sich zu diesem zwecke die aufgabe, einen entsprechenden lehrplan auszubilden und an der vervollkommnung der lehrweise zu arbeiten.

§ 1*c*. Er will durch behandlung der die einheitsschule betreffenden fragen in wort und schrift eine klärung der ansichten über dieselbe, insbesondere auch über ihr verhältnis zu dem sogen. berechtigungswesen herbeiführen.

II. Mitgliedschaft.

§ 2. Der beitritt erfolgt durch anmeldung bei einem vorstandsmitgliede.

§ 3. Der jährliche beitrag beträgt 3 mark.

III. Vorstand.

§ 4. Der vorstand besteht aus: vier vorsitzenden, zwei schriftführern, einem rechnungsführer.

Er wird alle drei jahre von der hauptversammlung gewählt (s. § 5); er führt die laufenden geschäfte des vereins, bereitet die hauptversammlungen vor und leitet dieselben.

IV. Hauptversammlung.

§ 5. Jährlich findet zum zweck von vorträgen und verhandlungen eine hauptversammlung statt, welche über die angelegenheiten des vereins beschlieszt, bericht und rechnungsablage über das verflossene jahr entgegennimmt und ort und zeit der nächsten hauptversammlung bestimmt.

§ 6. Der vorstand ist berechtigt und, wenn ein antrag von 25 mitgliedern vorliegt, verpflichtet, eine auszerordentliche hauptversammlung zu berufen.

V. Abänderung der satzungen und auflösung des vereins.

§ 7. Anträge auf abänderung der satzungen bedürfen einer mehrheit von zwei dritteln der stimmen auf einer hauptversammlung. dieselbe mehrheit ist nötig, um die auflösung des vereins zu beschlieszen.

Sodann wurden in den vorstand gewählt als vorsitzende die herren gymnasialdirector dr. Capelle-Hannover, realgymnasialdirector dr. Steinmeyer-Aschersleben, landesgeologe und prof. dr. Behrendt-Berlin und professor dr. Körting-Münster, sowie als schriftführer die herren gymnasiallehrer Hornemann-Hannover und gymnasialoberlehrer dr. Vollbrecht-Ratzeburg; das amt des rechnungsführers übernahm herr Hornemann zunächst auch noch. — Endlich wurde beschlossen, die nächste, erste hauptversammlung des vereins in der osterwoche 1887 in Halle a. S. abzuhalten.

Der unterzeichnete berichterstatter gestattet sich zum schlusz den wunsch auszusprechen, dasz recht viele von den lesern dieser jahrbb. in der herbeiführung einer 'höheren einheitsschule' auf gymnasialer grundlage und in der erreichung der ziele des 'deutschen einheitsschulvereins' einen segen für unser vaterland erblicken und demnach dem vereine beitreten werden, um an den aufgaben desselben mitzuarbeiten.

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

11.

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Dümmler, dr. Ernst, ord. prof. der geschichte an der univ. Halle, erhielt den k. pr. roten adlerorden III cl. mit der schleife.

Freytag, dr. Gustav, geh. hofrat in Siebleben bei Gotha, erhielt den k. pr. orden pour le mérite.

Friedländer, dr., geh. regierungsrat, ord. prof. an der univ. Königsberg, erhielt den k. pr. roten adlerorden III cl. mit der schleife.

Häckermann, dr., provinzialschulrat zu Hannover, erhielt den adler der ritter des hausordens von Hohenzollern.

Heckelmann, dr., director des gymn. zu Paderborn, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Ludwig, dr. Hubert, ord. prof. der univ. Gieszen, zum ord. prof. in der phil. facultät der univ. Bonn ernannt.

Möbius, dr. Karl, ord. prof. der zoologie von der univ. Kiel an die univ. Berlin und zugleich zum director des zoolog. museums daselbst berufen.

Paul, dr. Theod., prof. director des Sophien-gymn. zu Berlin,
Schultz, dr. Ferd., director des kaiserin-Augusta-gymn. in Charlottenburg, } erhielten den k. pr. roten adlerorden IV cl.

v. Treitschke, dr. Heinr., ord. prof. in der phil. facultät der univ. Berlin, erhielt den k. pr. orden pour le mérite.

Gestorben:

v. Bernhardi, Theod., legationsrat, starb in Schlesien am 12 febr. 85jährig. bedeutender historiker. 'geschichte Ruszlands.' 'Friedrich der grosze als feldherr.'

Carlson, dr. Fredrik Ferd., einer der hervorragendsten geschichtschreiber Schwedens, starb am 18 märz zu Stockholm 76 jahr alt, seit 1849 ord. prof. an der univ. Upsala. 'Schwedens geschichte unter den königen aus dem pfälzischen hause.' 'geschichte Karls XII', unvollendet.

Eichler, dr. A. W., ord. prof. der botanik an der univ. Berlin, director des botan. gartens daselbst, starb, 48 jahr alt, am 2 märz.

v. Gutschmid, dr. Alfred, seit 1877 ord. prof. an der univ. Tübingen (vorher in Jena, Königsberg und Kiel), starb daselbst am 1 märz im 56n lebensjahre. philolog und historiker, besonders der alten geschichte, namentlich auch der des orients, zugewandt.

BERICHTIGUNG.

Im januarheft s. 45 z. 9 v. u. ist zu lesen: gelassen war, später jedoch, wie sich . . .;

ebd. s. 54 z. 14 v. u. vollanstalten statt volksanstalten.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(8.)
DIE ERZIEHUNGSSTRAFE IN DER SCHULE MIT RÜCKSICHT AUF DIE KÖRPERLICHE ZÜCHTIGUNG.

ein beitrag zur theoretischen pädagogik.
(fortsetzung und schlusz.)

III. Die sprachliche seite des problems.

Neben den realen thatsachen einerseits und dem individuellen ideal anderseits bildet ein drittes kriterium das vorhandensein der sprachlichen anschauungsbilder, der tauschmünzen des wortschatzes, d. h. die geschichte und der bestand des sprachgebrauchs. auch diese quelle liefert uns kein festes ergebnis. wir werden sofort sehen, dasz auch der sprachgebrauch dehnbar ist. wir können z. b. auf grund des sprachgebrauchs folgende entgegengesetzte thesen behaupten: 1) strafen an sich sind schlechtweg unpädagogisch; der ausdruck 'strafarbeit' ist als widerspruchsvoll zu vermeiden und, wie auch meistenteils schon angestrebt wird, durch den ausdruck 'übungsarbeit' zu ersetzen. die strafe gehört eben der staatlichen gerichtsbarkeit und executive an. der zweck der erziehung hingegen ist entweder übung oder besserung: überlassen wir daher die strafe der criminalistischen justiz und begnügen wir uns, ermahnungen, nachhilfe, übungsarbeiten zu geben. — Da die gegenwart im allgemeinen mehr in diesen ideengängen zu hause ist, so verweilen wir ausführlicher bei der entgegengesetzten ansicht. man kann nemlich 2) ebenfalls unter rücksichtnahme auf den sprachgebrauch, die anwendung der strafe innerhalb der erziehung billigen und befürworten. einerseits ist doch strafe auch nur ein wort, so gut wie erziehung, züchtigung oder zucht, correction oder besserung, admonition oder ermahnung, nachhilfe und nachbleiben oder arrest (d. h.



haft oder strafhaft). der ausdruck strafe hat nur den vorzug, dasz er die straffheit der erziehungsmethode, den ganzen ernst des erziehungszweckes am unmisverständlichsten zum ausdruck bringt. strafe hängt wahrscheinlich mit straff zusammen. im mhd. bedeutet 'straffen' mit harten worten verweisen, schelten; im ältesten nhd. verbessern, corrigieren, zurechtweisen. im begriff der strafe liegt also schon genetisch, nemlich etymologisch-historisch, ein moment der züchtigung — ob damit zugleich ein moment des besserungszweckes, das ist eben die frage — jedenfalls aber daneben die hindeutung auf die idee der gerechtigkeit. für diese idee der gerechtigkeit hat gerade die jugend ein sehr zartes verständnis; auf das ideal der gerechtigkeit musz die jugend oft hingewiesen werden, wenn nicht ungesetzliche neigungen erwachen sollen. darum soll die pflege des gerechtigkeitssinnes immerhin auch ein stück der pädagogik bilden, denn zu künftigen staatsbürgern sollen die kinder erzogen werden. darf nun die schulstrafe geflissentlich als mittel dazu benutzt werden, wie Palmer in seiner pädagogik meint? der begriff strafe hat vielleicht weniger anstösziges als der begriff zucht; das wort zuchthaus, zuchthäusler klingt herber als das wort strafanstalt, sträfling. nun wird aber niemand bezweifeln, dasz die schulzucht den rechtssinn der schüler positiv stärkt. es ist auch nicht richtig, wenn Weigand dem gegenwärtigen sprachgebrauch den sinn unterschiebt: man straft, weil unrecht geschehen ist; man läszt ein vergehen büszen, damit genugthuung geleistet werde. das hat wohl, wie wir sogleich sehen werden, genetisch eine gewisse berechtigung; dem gegenwärtigen gebrauch entspricht es nicht. im gegenteil, man kann ebensowohl quia und ut, das parceque und das afinque umgekehrt verteilen. Senecas ausspruch: non puniendum esse quia peccatum est, sed ne peccetur, entspricht dem sprachgebrauch des deutschen wortes strafen wohl ebenso sehr wie jene erläuterung des gelehrten Germanisten. noch mislicher steht es mit Weigands abgrenzung gegen den begriff busze. busze ist nach altdeutschem recht allerdings hauptsächlich die ersatzleistung, welche in opfer von geld und vermögen realisiert wurde; aber der sprachgebrauch hat diesen begriff, teilweise infolge der mittelalterlichen kirchensprache, in directen zusammenhang mit pönitenz gesetzt. busze hat infolge dessen einen entschieden leidentlichen, passiven zug; es ist die sühne mit rücksicht auf das geschehene unrecht (parceque, quia). strafe dagegen wird vielfach im sinne derjenigen reaction gebraucht, welche auf wiederherstellung der correcten beschaffenheit des schuldigen gerichtet ist. Luther braucht strafe zur übersetzung von ἔλεγχος II Tim. 3, 16 zwischen διδασκαλία einerseits, ἐπανόρθωσις und παιδεία anderseits. 'alle schrift, von gott eingegeben, ist nütze zur lehre, zur strafe, zur besserung, zur bildung [Luth. «züchtigung»] in der gerechtigkeit.' auch die übersetzung dieses spruches entspricht mehr der idee der strafe im sinne Senecas als der entgegengesetzten. schon der frühere nhd. ausdruck

'eine abschrift nach dem original strafen' d. h. corrigieren unterstützt die hier betonte auffassung. dasz das besserungsmoment mit der richtung auf straffe züchtigung wohl vereinbar ist, zeigen auch die fremdsprachlichen synonyma. gerade die strengeren ausdrücke wie τιμωρία (rache), ποινή (poena pein), damnare usw. neigen zur activen idee einer wiederherstellenden, gutmachenden ersatzleistung, obwohl sie den grundbegriff der strengen bestrafung durchaus festhalten. die τιμωρία wird abgefordert (ἀπαιτεῖν ποινὰς und τιμωρίας). der schuldige soll ποινὴν wie δίκην τίσαι, ἀποτίσαι, er soll poenas dare, reddere, persolvere. nach Servius (ad Aeneid. IV 699) ist damnare so viel wie debito liberare. — Treffliche etymologische erörterungen über die fremdsprachlichen synonyma bietet C. T. Welcker 'die letzten gründe von recht, staat und strafe', Gieszen 1813. — Der eben verfochtenen ansicht von der strafe entspricht endlich die neue straftheorie überhaupt. während Hegel die absolute theorie verfocht, wonach die strafe negation der negation oder des unrechts ist, d. h. lediglich negativ das böse thun compensieren soll, so hat trotz der ehemals weitreichendsten geltung dieser anschauung sich die entgegengesetzte bahn gebrochen, wonach die strafe auf besserung, sicherung, correction oder prävention, ja sogar abschreckung gerichtet sein soll. selbst Lasson, obwohl Hegelianer, befürwortet in seiner rechtsphilosophie wenigstens eine combination der verschiedenen straftheorien. die art, wie E. v. Hartmann, ebenfalls kenner und teilweise verfechter des Hegelianismus, in seiner phänomenologie des sittlichen bewustseins sich gegen die absolute theorie ausspricht, darf als ein echo weitverbreiteter ansichten gelten. als noch lesenswertere und noch mehr die gegenwart abspiegelnde, vielleicht die nächste zukunft anticipierende zeugnisse möchte ich v. Iherings werke 'der zweck im recht' und 'der kampf ums recht' erwähnen. allenthalben rückzug und niederlage derjenigen straftheorie, welche den zweck der strafe in der compensation des unrechts erblickt; allenthalben betonung des positiv pädagogischen wertes der 'strafe', d. h. genauer: überall anwendung des wortes 'strafe' und seiner synonyma in dem sinne einer positiv erziehenden, auf besserung abzweckenden function.

Indessen hier bedarf es noch einer ergänzenden betrachtung specifisch sprachlich-psychologischer art. hauptsächlich wird nemlich die einsicht in die art, wie der begriff strafe psychologisch-sprachlich z u s t a n d e g e k o m m e n ist, auch aufschlusz über das problem der abzweckung und bedeutung der strafe gewähren. wie in der physischen welt das gleichgewicht der kräfte nur durch die wechselwirkung zwischen action und reaction, stosz und gegenstosz, anziehung und abstoszung erhalten wird, so nicht minder auf dem gebiet der feineren psychisch-geistigen functionen und auf den verschiedensten gebieten des lebens der menschlichen gesellschaft. rache, vergeltung, ressentiment, strafe, gerechtigkeit, sühne u. s. f. sind worte, verschiedenartige aber verwandte anschauungsbilder, welche

sämtlich dem natürlichen reactiven triebe entstammen, der in der geistigen wie in der physischen welt ein grundgesetz des lebens zum ausdruck bringt. man kann darüber streiten, ob mit Dühring alle rechtsbegriffe ihren letzten grund im vergeltungstriebe haben (wert des lebens, 1865, s. 219). dasz aber der begriff strafe nebst seinen synonyma zunächst lediglich die thatsächlichkeit socialer gegenwirkungen mit der nebenvorstellung einer erwünschten, befriedigenden empfindung zum ausdruck bringt, das ist zweifellos. 'rache ist süsz.' 'die rache ist ein gericht, das kalt genossen werden musz'; d. h. sie braucht zeit, damit kühle berechnung den stosz durch gegenstosz pariere. der verletzung musz eine gegenverletzung entsprechen, d. h. an die existenz des vergehens musz die existenz eines empfindlichen zustands geknüpft werden, das unrecht musz gesühnt werden. ja, das bedürfnis nach sühne geht dem bewustsein des unrechts voran; der trieb nach vergeltung ist der erkenntnisgrund, aus welchem das bewustsein von einem fremden unrecht überhaupt erst erwächst. darum richtet sich der vergeltungstrieb mit seinen symbolisierenden äuszerungen unwillkürlich sogar gegen vernunftlose gegenstände, bei denen von sünde gar nicht die rede sein kann. darum läszt Xerxes den Hellespont mit ruten peitschen; das mosaische gesetz gebietet die bestrafung des tiers, von welchem ein mensch das misgeschick hatte verletzt zu werden, und nach einem der synoptischen berichte hat Jesus den feigenbaum verflucht, weil er die erwartete frucht vermissen liesz. zuerst das bedürfnis nach sühne, dann die vorstellung der sünde, sofern nemlich ein vernunftwesen als subject des unrechts vorausgesetzt werden darf. sowohl die etymologie wie die psychologie weisen auf einen dementsprechenden stufengang hin. etymologisch entsteht z. b. sünde aus sühne (suonjan, sünde das zu sühnende), schuld aus dem stammbegriff des wortes sollen: d. h. aus dem positiven begriff dessen, was gesühnt werden soll, entwickelt sich der negative begriff dessen, was nicht sein soll. und psychologisch-genetisch ist wahrscheinlich, dasz erst auf höherer culturstufe, wo ein wohlgegliedertes system von rechtsbegriffen vorliegt, durch den fertigen rechtsbegriff das vergeltungsbedürfnis hervorgerufen wird, während je weiter wir zurückgehen auf die einfachen zustände der urzeit oder auf das natürliche empfinden der kinder, desto mehr umgekehrt sich zeigt, dasz das empörte gefühl die quelle des rechtsbewustseins, insonderheit das kriterium des unrechts und der wertmesser für die strafwürdigkeit des beleidigers gewesen ist. die wortbilder, welche das natürliche empfinden ursprünglich mit dem reactiven wollen verknüpfte, z. b. das 'wieder straff anziehen' oder 'strafen' eines 'lockeren zeisigs', eines übermütig, 'locker' gewordenen 'losen strickes' (wie man einen jugendlichen taugenichts nennt) — diese zahlreichen, ursprünglich durchsichtigeren wortbilder umhüllen sich im laufe der zeit bei zunehmender ausbildung traditioneller rechtsbegriffe und unter allmählichem dahinschwinden der etymologischen durchsichtig-

keit mit einem undefinierbaren schmelz von mystischen nebenempfindungen, und aus solchen beigemischten, meist genetisch unerforschlichen, aber psychologisch und sprachgeschichtlich höchst interessanten coefficienten des grundbegriffs pflegen wir dann die angebliche idee des rechts, das ideal der gerechtigkeit herauszuschälen, die wahrheit und absolutheit ihres wesens zu folgern. so sprechen wir dann von absoluter straftheorie in der richtigen einsicht, dasz dem begriff der strafe schon genetisch etwas beiwohnt, was wir mit einem andern wortbildnis zugleich als 'absolut' bezeichnen können — aber zugleich in der unrichtigen meinung, als ob dem, was unter anderm genetische wirklichkeit hatte, nun auch die einzige bleibende wahrheit zukomme, d. h. als ob es nicht zugleich erlaubt und, um der culturzwecke willen, von viel gröszerer wichtigkeit und zweckmäszigkeit wäre, den positiven besserungszweck mit derjenigen thätigkeit zu verknüpfen, die wir nach wie vor gleichwohl 'strafe' nennen dürfen. wir menschen sollen eben mit bewustem wollen mitwirken an der neugestaltung der rechtsanschauungen. hier gilt also doch das wort des Protagoras: μέτρον πάντων ἄνθρωπος. 'aber wie? ist das etwa dieselbe rechtstheorie, von welcher Aristophanes in den Wolken (v. 900 ff.) jene sophistische caricatur im munde des ἄδικος λόγος entworfen hat?[1] verderblich ist diese theorie, wo man sie auf das positive recht anwenden will; irrtümlich ist sie, wenn man sie auf den urgeschichtlichen und psychologischen ursprung der rechtsvorstellungen anwendet; berechtigt aber ist sie insofern, als das wollen jedes einzelnen für die neugestaltung und besserung unhaltbar und brüchig gewordener rechtsanschauungen mitwirken darf und soll.

Wenden wir jetzt die summe unserer sprachlichen erörterungen auf das problem der erziehungsstrafe an. spricht auch psychologisch-historisch manches dafür, dasz das wesen der strafe ursprünglich einen dem pädagogischen besserungszweck fremdartigen charakter trug, so lehrt doch sowohl die geschichte der bezüglichen begriffe als auch die thatsache des gegenwärtigen sprachgebrauchs, dasz wir vollauf berechtigt, ja sogar genötigt sind, a) sachlich die strafe als ein wichtiges, wenn auch vielleicht nur negativ-pädagogisches mittel zu betrachten; b) sprachlich — für eine reihe von unerläszlichen pädagogischen functionen den ausdruck 'strafe' nach wie vor anzuwenden. und sowohl erkenntnistheoretisch im allgemeinen, als auch für die theoretische lösung unseres problems im besondern ist hier von gröster wichtigkeit, dasz das sachliche und das

---

[1] ΑΔ. οὐδὲ γὰρ εἶναι πάνυ φημὶ δίκην.
Δ. οὐκ εἶναι φῄς;
ΑΔ. φέρε γάρ, ποῦ 'στιν;
Δ. παρὰ τοῖσι θεοῖς.
ΑΔ. πῶς δῆτα δίκης οὔσης ὁ Ζεὺς
οὐκ ἀπόλωλεν τὸν πατέρ' αὑτοῦ
δήσας;

sprachliche ergebnis im grunde genommen auf eins hinauslaufen, indem wir an der hand der sprachgeschichte neben der geschichte der thatsachen dem problem in der weise nahezutreten vermochten, dasz jeder satz, den wir fortan über die erziehungsstrafe äuszern, von uns zugleich in diesem doppelverhältnis aufgefaszt werden musz. so z. b. folgende bestimmungen. es ist nicht zu misbilligen, wenn in der schule für versäumte arbeiten 'strafarbeiten' extra aufgegeben werden, oder wenn z. b. beim überhandnehmen der fälle, wo ein schüler während der stunde die classe verlassen zu müssen vorgibt, um ein bedürfnis zu befriedigen, die ganze classe 'gestraft' wird; oder wenn exorbitante vergehungen mit schmerzhaften 'körperstrafen' gezüchtigt werden. kurz, man könnte auf grund jener erörterung aus den sprachlich-psychologischen daten sogar die zulässigkeit der handgreiflicheren, strengeren züchtigungen eruieren. — Dagegen aber liesze sich einwenden: dieses verfahren könnte doch leicht zu silbenstechendem wortklauben führen, in haarspaltende spitzfindigkeiten ausarten. es fördert unsere praktisch-pädagogische erkenntnis schwerlich, wenn wir in dieser weise leeres stroh dreschen, indem wir über den gebrauch des wortes strafe nachdenken, anstatt den sachlichen motiven für die verschiedenen handhabungen der strafe nachzugehen. das sachliche problem bleibt ganz dasselbe, ob wir den ausdruck strafe, zucht usw. streichen oder beibehalten. wie kann also behauptet werden, die erziehungsstrafe sei ein sprachliches problem? — Allein vielleicht liegt die sache doch anders. der erdrusch des leeren strohs ist nicht schlechthin gleich null. wie die theorie, so im allgemeinen die tendenz die theorie auszuführen. bewegen wir uns theoretisch in einer zwar straffen, aber dennoch nicht rücksichtslosen, schroffen, sondern wohlwollenden terminologie und lehnen wir nur eben die inhumane terminologie für unser erziehungssystem ab, so wird auch die behandlung des schülers eine entsprechende sein. auf das blosz äuszerliche, ob ich z. b. mit meiner hand die wange des schülers berühre, kommt es doch wahrlich nicht allein an. ich kann durch schroffe worte viel tiefer verletzen als durch eine handgreifliche züchtigung, die zur rechten zeit, knapp und kühn und doch mit unverkennbarem wohlwollen erteilt wird. lehnt man jede körperliche berührung ab, so kann man weiter gehen und z. b. mit Sachse zunächst für die religionsstunde jede strafe überhaupt verpönen — sodann, da doch an erziehlichem wert jeder unterrichtsgegenstand (als 'disciplin') gleichberechtigt sein sollte, auch für die übrigen disciplinen. und wiederum: wenn strafe überhaupt nötig ist, warum nicht auch für die religionsstunde? le crime fait la honte et non pas l'échafaud! (Charlotte Corday nach Racine). die strafe als solche schändet den religionsunterricht nicht, auch die körperliche als solche noch nicht. denn es ist eben nie blosz ein sachliches, immer zugleich ein sprachliches problem, was man unter 'körperlich' zu verstehen habe. in gewissem sinne ist ja alles körperlich.

eine scharfe grenze des körperlichen und geistigen gibt es nicht. es bedarf selbst wieder einer geschickten wahl der worte, um der zwickmühle zwischen der sachlichen controverse (ob körperliche züchtigung erlaubt sei) und dem wortstreit (ob manche erlaubte züchtigung körperlich sei) zu entgehen. ebenso bedarf es einer geschickten wahl der ausdrucksweise, um den gegner von der zulässigkeit unserer ansicht zu überzeugen. so könnte man es etwa mit der doppelthese versuchen: 1) die körperliche strafe ist vielfach unentbehrlich und empfehlenswert (O. Mittelstädt). aber 2) sie musz und kann, so weit sie lediglich den unterricht betrifft, vermieden werden (John Locke). — Indessen hier ist wiederum die abgrenzung des begriffes unterricht gegen den der erziehung flieszend und zweifelhaft. das mischungsverhältnis zwischen dem lehrhaften und dem erziehlichen, zwischen dem didaktischen und dem pädagogischen in der schulbildung, zwischen der thätigkeit des διδάσκαλος und des παιδαγωγός kann ebenso verschieden taxiert werden wie z. b. das verhältnis zwischen schule und universität in bezug auf das ingrediens des blosz pädagogischen factors neben dem didaktischen. auch durch die stellungnahme zu diesem procentualen verhältnis des nichtdidaktischen elements im unterricht wird der frage präjudiciert, inwieweit die schuldisciplin, in ergänzung der häuslichen zucht, körperliche strafen zulassen dürfe: und auch diese verhältnisbestimmung hängt offenbar vom sprachgebrauch ab. das ist ja unbestritten, dasz in proportionalem stufengang mit der abschaffung der sklaverei, der patria potestas, der lynchjustiz, der fehmgerichte, der hexenprocesse usw. auch grobe mishandlung gegen kinder als unberechtigt zu gelten angefangen hat. und dasz, wie dr. Dornblüth 1885 in der zeitschr. für das höhere unterrichtswesen Deutschlands XIV 42 ausführt, vom hygienischen, pathologischen standpunkt aus betrachtet die körperliche mishandlung entschieden verworfen werden musz, scheint unwidersprechlich. aber in wahrheit liegt die controverse ganz anders. nicht ob mishandlung mit pathologisch erheblichen folgen (d. h. unzulässiges) unzulässig (d. h. mis-handlung) sei, ist zu fragen — denn das versteht sich als analytisches urteil von selbst, sondern vielmehr, von welcher grenze an wir berechtigt sind, eine züchtigung als 'mishandlung', als besonders gesundheitsgefährlich, als hygienisch unerlaubt zu bezeichnen! ist denn der schulstaub, die schulluft, das stubensitzen nicht gesundheitsgefährlich? und doch sind diese dinge pädagogisch unvermeidlich. — kurz, nur da, wo auch heute noch ernstlich streit bestehen kann, ist ein problem vorhanden, und dieses problem, wie es mit worten formuliert und wie die discussion über dasselbe mit worten geführt wird, so ist es vorwiegend ein sprachliches, d. h. seine ungelöste, fortbestehende schwierigkeit beruht groszenteils auf wortstreit. theoretisch läszt sich eben nur 'mit worten streiten, mit worten ein system bereiten'. an und für sich ist ja keineswegs ausgemacht, dasz die körperliche züchtigung der humanität wider-

spreche. Schleiermachers oben angeführter gegengrund ist doch offenbar sophistisch. er braucht den ausdruck sinnlichkeit in einem amphibolischen sinne und macht sich einer quaternio terminorum schuldig: 'die strafandrohung setzt die sinnlichkeit voraus.' das ist richtig. 'die sinnlichkeit soll durch strafe gebrochen werden' — ist auch richtig. aber sinnlichkeit ist hier 'mangel an sittlicher gesinnung', dort 'natürliche empfindung'. man kann aber sehr wohl durch fühlbare einwirkung auf das natürliche empfinden der keimenden unsitte entgegenwirken. dieselbe wirkung übt z. b. jede krankheit, jeder schmerz, den wir uns nicht unverschuldet zugezogen hatten. es fragt sich nur, ob wir den ausdruck z. b. 'prügelstrafe' anzuwenden berechtigt sind. und das ist insofern allerdings zu leugnen, als prügel ein mislicher, entwürdigender ausdruck ist und jede mishandlung ein vergehen gegen den individuellen wert der menschlichen person sein würde. man kann inzwischen auch diese ausdrücke 'wert', 'person' usw. für dehnbar erklären. auch der begriff persönlichkeit ist nicht über jede variabilität erhaben. in so lichtvollen darstellungen wie Wieses 'die macht des persönlichen', 1876, wird die exacte begriffsausgleichung von der wärme individueller gefühlsregungen beeinfluszt. es fragt sich eben: was ist das persönliche im menschen? sind persönlichkeit und zucht, züchtigung ausschlieszende begriffe? dasselbe rationalistische princip, welches die philanthropen und Schleiermacher gegen die sinnliche züchtigung geltend gemacht haben, hat neuestens Albr. Ritschl überhaupt gegen die notwendigkeit einer religiösen sühne, gegen die idee des zornes gottes und gegen die vereinbarkeit einer göttlichen strafgerechtigkeit mit der göttlichen liebe ins feld geführt. aber es kann, was im himmlischen sinne liebe, im irdischen sehr wohl strafe sein; denn liebe und strafe sind wörter, mit denen wir verschiedene aspecte ein und desselben gemütszustandes bezeichnen. ein und denselben unglücksfall z. b. kann ein christlich frommer dulder erstens als unverschuldetes unrecht von seiten seiner mitmenschen, zweitens als gerechte strafe gottes für eigne, vergangene sünden, drittens als unvermeidliches naturereignis, viertens als versuchung zum bösen, fünftens als mittel zur charakterbildung, sechstens als mitteilung der erziehenden vorsehungsliebe gottes ansehen. ein und dieselbe ehe kann als im himmel geschlossene gottesthat und doch als sühne für vergehungen und versäumnisse angesehen werden; ein und dieselbe erquickung durch den schlaf kann als beginn zu neuem leben und als vorbote des todes, als belohnung und als strafe[2] betrachtet

[2] Mainländer 'philos. der erlösung' s. 206: 'der schlaf, welcher ein drittel der lebenszeit raubt' — 'ist das leben eine freude, so ist selbstverständlich der schlaf ein übel.' — Im allgemeinen stellt aber Mainländer das wache leben als so bejammernswert hin, dasz der schlafzustand, vom sinnigen träumen bis zum todesschlaf, als der relativ seligste zustand erscheint. allein auch solche wörter wie seligkeit, rauben, freude, übel usw. sind wortbilder, welche mutatis mutandis überall in wechselnder weise angewendet werden können.

werden. darin liegt gar kein widerspruch, oder doch nur so, wie nach Bahnsen der widerspruch das wesen der welt überhaupt ist. ob wir etwas 'strafe' oder sonst wie — und welche handlung wir die 'beste' art der züchtigung nennen, das ist durch den sprachgebrauch derjenigen kreise, unter deren einflusz wir stehen, und durch das gesamte lebensideal, dem wir huldigen, bedingt; ungerechnet die unberechenbaren individuellen motive.

Wenn wir nunmehr die beste art der züchtigung richtig bestimmen wollen, so ist vor allen dingen klarheit über die theoretische schwierigkeit und aufdeckung der scheingründe erforderlich. thatsächlich nemlich steht heute der streit auf dem punkt, dasz eine mächtige reaction in politischer hinsicht der wiederaufnahme der körperlichen züchtigung das wort redet. und das wirkt auf die pädagogik zurück. wie einst Overberg und Nägelsbach, so sind auch Lübker, Curtmann, selbst Strebel für eine maszvolle anwendung dieser züchtigung. Overberg rechnet die rute zu den nützlichsten, positiven strafmitteln. dagegen erklären sich v. Eckstein, Klett und viele andere mit mehr oder weniger entschiedenheit dagegen. und gerade im interesse der besserung der sitten wird von nichtpädagogen die strengere praxis befürwortet. z. b. O. Mittelstädt in seinem 'beitrag zur kritik des heutigen strafsystems' (1879, gegen die freiheitsstrafe) sucht zwar die inhumanität der freiheitsstrafen zu erweisen und für eine möglichste abschaffung derselben zu plaidieren; aber er behauptet gerade deshalb, dasz die gegenbewegung gegen den mattherzigen humanismus der letzten jahrzehnte die wiedereinführung der prügelstrafe fordere. 'an sich', sagt er, 'ist die körperliche züchtigung ein ebenso vernünftiges, gerechtes strafübel wie die freiheitsberaubung. es ist eitel heuchelei und unverstand, die berechtigung der körperstrafe absolut in abrede zu stellen und so zu thun, als enthielte die freiheitsstrafe blosz um ihres schönen abstracten namens willen, als enthielte die einpferchung in engen raum, gefängnisluft, gefängniskost, der überall drückende physische zwang nichts von körperlicher pein. in zahlreichen fällen ist lange gefangenschaft eine unendlich quälendere, zerstörendere körperstrafe als irgend eine andere form körperlicher züchtigung.' — So weit Mittelstädt. auf unsere schulverhältnisse angewendet könnten wir diese freiheitsentziehung (haft) nicht etwa blosz mit den arreststunden vergleichen — sondern mit dem druck der obligatorischen schulplage an sich selbst. wie manchem schüler hat schon der zwang der pflichtstunden die parodie entpresst: 'der übel gröstes ist die schule!' die schule ist eben manchem schüler selbst eine art strafe. am entschiedensten unter den philosophen hat dies E. v. Hartmann hervorgehoben in mehreren artikeln über den pessimismus und über volkserziehung. — Sind doch in der that nicht alle anstalten, nicht alle lehrer in gleicher weise auf das wohl der schüler bedacht. und gerade von den auf die correcte erziehung ihrer kinder sorgsamst bedachten eltern aus

den höheren ständen wird heutzutage, wie verf. aus eigner erfahrung als öffentlicher lehrer berichten kann, nicht selten der dringende wunsch ausgesprochen, körperliche züchtigung an ihren kindern eintreten zu lassen.

Durch diese gesamte erwägung sind wir nun wieder scheinbar aus der sprachlichen untersuchung herausgetreten. wir bewegen uns auf dem thatsächlichen gebiet der verschiedenen actuellen, concreten schulstrafen und strafen überhaupt. wir vernehmen fachkundige stimmen, welche auf grund constatierter thatsachen und thatsächlicher gemeinzwecke die wiedereinführung schon auszer curs gesetzter strafformen befürworten. bevor wir aber dieses material mit dem oben erörterten sprachkritischen standpunkt frei combinieren, müssen wir noch einmal eine entgegengesetzte stimme hören, welche gewis ein interessantes thatsachenmaterial an die hand gibt.

Viele leute, schrieb die Vossische ztg. vom 9 december 1885, die heutzutage der wiedereinführung der prügelstrafe zur besserung der verbrecher das wort reden, lassen die erfahrung auszer acht, dasz noch bis zu anfang der 50er jahre in Preuszen die prügelstrafe als officielles strafmittel bestand und dasz sie nichts weniger als eine 'besserung' der verbrecher gezeitigt hat. lehrreich ist in dieser beziehung die lebensgeschichte eines 70jährigen verbrechers, welcher dieser tage vor der strafkammer in Lyck stand. als ganz junger mensch hatte derselbe im jahre 1829 seine verbrecherlaufbahn begonnen. an prügeln hat es ihm von anfang an nicht gefehlt, denn die zahl der knutenhiebe, welche er in Polen, und der peitschenhiebe, welche er in Preuszen unter dem regime der alten criminalordnung erhalten hat, beziffert sich nach seinem amtlichen sündenregister auf circa — fünftausend. trotzdem ist er bis in sein graues alter hinein ein gefährlicher verbrecher geblieben, 30 jahre hat er bereits in zuchthäusern zugebracht, und er wird allem anschein nach dort auch sein vielgeprügeltes leben beschlieszen, denn er wurde dieser tage aufs neue zu 15 jahren zuchthaus wegen pferdediebstahls verurteilt.

Wir können nunmehr, nachdem durch die verschiedenartigsten empirischen erörterungen und dialektischen gedankengänge der boden gelockert ist, den sprachkritischen und den empirischen standpunkt frei combinieren. wir versuchen die constatierung der thatsachen und die verschiedenen modificationen des sprachgebrauchs mit einander in einklang zu setzen und bedienen uns dabei möglichst vorurteilsfreier formeln im stil skeptischer antinomien.

IV. Die erkenntnistheoretische seite des problems.

Die frage ist: ist die strafe mittels körperlicher schläge (prügelstrafe) pädagogisch erlaubt?

I. Standpunkt des geschmackes; dogmatischer standpunkt. 1) nein! prügel gebührt kaum dem tier; selbst pferde dürfen nicht geprügelt werden, wenn sie nicht ihren edlen charakter verlieren

sollen. körperliche zurechtstutzung, aufmunterung, zurechtweisung ist keine prügel. 2) ja! die anwendung dieser strafe ist unter umständen eine recht heilsame rückzugsbrücke in die bahn der sittlichen pflichtwilligkeit.

II. Der empirische standpunkt (standpunkt der thatsachen). 1) ja: die strafe hat stets bestanden; ihre notwendigkeit wird von vielen autoritäten anerkannt und oft hat ihre anwendung thatsächlich gebessert. Socrates, Seneca, Luther, in neuerer zeit Nägelsbach, Mittelstädt, Strebel sind für diese strafe eingetreten. selbst Christus hat gelegentlich die prügelstrafe anzuwenden nicht umhin gekonnt (ev. Joh. 2, 15. vgl. Marc. 11, 15. Math. 21, 12. Luc. 19, 45). er hat 'buchstäblich' geiszelhiebe angewendet, um die fehlenden zu züchtigen. 2) nein: nicht der buchstabe, sondern der geist entscheidet. die christliche cultur hat das masz dieser strafe fortgesetzt verringert, ihre geltung mehr und mehr eingeschränkt. Fichte und Schleiermacher, welche als leuchtende sterne am morgenhimmel der neueren deutsch-nationalen culturepoche glänzen, sprechen sich gegen diese strafe aus. anderseits ist auch hier als beweis für die allgemeine menschliche anlage zur edlen humanität an das beispiel des Zulukaffern vor bischof Colenso zu erinnern. wenn nun hin und wieder diese strafform genützt zu haben scheint, so ist der erfolg nicht wegen, sondern trotz der schläge eingetreten, und höchstens ist er dem in der prügel wenigstens latenten züchtigungsmoment zu verdanken.

III. Der sprachkritische standpunkt. 1) ja. es ist zweckmäszig, eben dieses notwendige züchtigungsferment unter umständen sprachlich so scharf zu benennen, dasz der züchtling auf das tierähnliche, untersittliche, das noch in ihm ist, aufmerksam gemacht und davor gewarnt werde, d. h. der begriff der körperlichen strafe ist unter den der erziehung zu subsumieren. und zwar warum ist wiederum dieser zweck seinerseits erstrebenswert? weil wir so wollen, d. h. weil die möglichste abstreifung des untermenschlichen unserm innersten willensideal, der christlichen humanität entspricht! 2) nein. wenn auch der letztgenannte endzweck zu billigen ist, so ist doch weder nachgewiesen, dasz die hebung des humanen selbstbewustseins durch scharfe ausdrücke überhaupt erzielt wird, noch ist nachgewiesen, dasz gerade jene scharfen benennungen zur schärfung des gewissens dienen. der begriff der prügel, schläge u. a. ist vielmehr gerade umgekehrt deshalb gänzlich von dem der 'strengen erziehung' loszulösen, damit im bewustsein des zöglings das menschliche vom untermenschlichen geschieden werde, und was man dann noch innerhalb der wirklich anzuwendenden züchtigungsformen als prügel benennen mag, das darf höchstens im falle bestialischer anwandlung, nicht als eigentliche strafe, sondern als notwehr zur realen anwendung kommen. wo aber dennoch der ausdruck strafe unvermeidlich erscheint, da ist eben eine entsprechende ausscheidung des bisher noch üblichen nichtpädagogischen

elements aus der inneren sprachform dieses wortes anzubahnen und, wo schon angebahnt, zu begünstigen!

An dem vorstehenden dreidoppelten schema haben wir ein beispiel für die anwendung der sprachpsychologisch-skeptischen methode überhaupt. auf dieser grundlage wird nun eine für uns definitive lösung ermöglicht werden durch freies zurückgreifen auf das nemliche willensideal, welches beide parteien des sprachkritischen standpunktes anerkennen wollten. unsere bisherige kritische analyse hat nemlich implicite den zweck verfolgt, 1) negativ: die vorurteile dialektisch zu beseitigen, welche sich an gewisse stichwörter, begriffe, maximen knüpfen; 2) positiv: in den hauptpunkten die methode anzubahnen, wie wir unser individuelles humanitätsideal bezüglich der schulstrafe psychologisch rechtfertigen können gegen alle einwürfe, die sich entweder auf die positiv zu recht bestehende sitte stützen, oder einem antiquierten pädagogischen ideal entlehnt sind. — Um nun unser ideal — nicht abstract-theoretisch, sondern durch dialektisch-rhetorische erläuterung seiner innern übereinstimmung und zweckmäszigkeit — fester zu begründen, dazu bedarf es zunächst einer orientierenden übersicht über diejenigen elemente der schulstrafe, über welche eine meinungsverschiedenheit wohl kaum bestehen wird.

Wir haben zu unterscheiden die wirkliche strafpraxis im einzelnen fall und die theorie von der strafpraxis im allgemeinen. nur die letztere kann gegenstand gemeinsamer wissenschaftlicher erörterung sein: die wirkliche strafpraxis ist zum groszen teil uns vorgeschrieben durch das schulgesetz und staatsgesetz. der rechtsstandpunkt ist für den pädagogen doppelt bindend. der lehrer darf schon deshalb, abgesehen von seinen staatsbürgerlichen pflichten, nicht in conflict treten mit dem recht, weil er im schüler die achtung vor dem gesetz zu pflegen und dieselbe vor allem durch das eigne beispiel zu stützen und zu bekräftigen hat. höchstens in zeiten der umwälzung und anarchie könnte dieser satz eine ausnahme erleiden. unsere präliminarthese lautet deshalb: keine schulstrafe darf den zu recht bestehenden vorschriften zuwiderlaufen. hierbei wird indessen von der pädagogischen berechtigung an sich, d. h. von der zweckmäszigkeit noch gänzlich abgesehen. der lehrer fungiert einfach als richter; seine selbstbestimmung ist lediglich negativ, nicht in collision zu geraten. die gesetzlichen vorschriften sind bekannt. der schule steht von staatswegen die befugnis zu, in manigfachster weise zu strafen; nur darf keine mishandlung stattfinden; insonderheit dürfen keine edleren teile verletzt werden. verhängung von körperlicher züchtigung ist nur im notfalle, nach rücksprache mit dem anstaltsdirector und in dessen gegenwart vorzunehmen, womöglich im einverständnis mit den übrigen classenlehrern. carcerstrafe darf ebenfalls nur mit bewilligung des leiters der anstalt verhängt werden. das maximalmasz der arreststunden kann jede anstalt auf eigne hand festsetzen; bei bemessung

geringerer strafen steht dem ordinarius das recht zu, den classenlehrern gemeinsame praxis vorzuschlagen. und es ist pflicht, möglichst diesen vorschlägen zu folgen. in manchen anstalten ist auch das masz und die verwendungsart der geringeren strafen durch conferenzbeschlusz reguliert. — Alle derartige einschränkungen, soweit sie schon bestehen, sind eben zu befolgen. die frage der zweckmäszigkeit kann wohl vom einzelnen erwogen werden, berechtigt aber auch bei negativem ergebnis nicht zur gesetzesübertretung. denn der richter hat nach dem gesetz zu richten, und die schule ist gerade in dieser beziehung doppelt verpflichtet, das gesetz zu ergänzen, der lehrer doppelt verpflichtet, als richter zu fungieren, sofern das jugendliche alter den schüler dem arm der justiz entzieht. criminalistisch ist nemlich ein knabe vor dem zwölften jahre nicht strafbar; es kann höchstens seitens der vormundschaftsbehörde eine verwarnung an die eltern ergehen, die ihn im notfalle einer besserungsanstalt zu überweisen haben. auch vom zwölften bis achtzehnten jahre wird auf gesetzliche strafbarkeit nur unter annahme von milderungsgründen erkannt. mislich ist die staatliche rechenschaftsforderung kindern und minorennen jünglingen gegenüber schon deshalb, weil das staatsgesetz ein doppeltes rechtsgebiet kennt: privatrecht und strafrecht. privatrechtlich, z. b. bei aus unvorsichtigkeit vollzogener beschädigung fremden eigentums, musz die justiz doch in den meisten fällen sich an die eltern oder den vormund wenden, ohne aber dieselben zur rechenschaft ziehen zu dürfen. ein erwachsener kann wegen privater beschädigung ausgepfändet werden, einem kinde gegenüber ist privatrechtlich der staat oft machtlos. dennoch wird niemand in zweifel ziehen, dasz einem jüngeren oder kinde für die beschädigung rüge zu erteilen und genugthuung abzufordern sei, damit in demselben nicht das gefühl einer falschen rechtssicherheit aufkomme. diese rüge hat (auszer der familie) die schule zu leisten. in dem jugendlichen alter tritt unthat und missethat, causa und crimen, privatrecht und strafrecht, noch nicht scharf auseinander. rüge und strafe ist hier noch ungesondert, in nahezu embryonischer einheit. deshalb musz hier die rügende autorität auch zugleich die strafende sein. die einwirkung auf die jugend überläszt das gesetz so lange wie möglich der schule. also der lehrer ist in dieser beziehung richter, sowohl civilrichter wie strafrichter, und hat sich demgemäsz, so gut wie jener an das gesetz — hier das schulgesetz — zu binden. aber diese schranke der strafpraxis läszt, weil sie für den pädagogen blosz negative conditio sine qua non ist, die eigentliche erziehliche virtuosität noch gar nicht zur geltung kommen, d. h. die strafpraxis im speciellen fall empfängt bis hierher noch keine bereicherung durch die allgemeine theorie. und doch musz sie es. denn 1) das positive gesetz ist bei den einzelnen anstalten verschieden; ein zeichen, dasz das positive recht auch hier keine objectiv allgemeingültige an sich seiende wahrheit hat, sondern es ist ein herumtasten nach dem

zweckmäszigen strafverfahren, und jede schule wird in dieser beziehung den stempel des geistes derjenigen tragen, welche sei es blosz formell sei es zugleich in wahrheit die schule leiten. der einzelne unterlehrer wäre dabei nur arm, organ, und im ungünstigeren falle werkzeug, handlanger, scherge, büttel des dirigenten. aber 2) gleichwohl lassen jene speciellen strafbestimmungen doch in vielen hauptpunkten dem einzelnen freie hand. ob ein gut versagt oder ein übel zugefügt werden soll, ob mit geberden, worten oder handlung gestraft werden, ob die actuelle strafe unter vier augen oder vor der classe stattfinden soll, darüber wird in der regel der einzelne lehrer entscheiden müssen. dazu kommt, dasz die wirksamkeit der strafe meistenteils von der spontanen unmittelbarkeit des strafenden actes abhängt[3], und bei frischem handeln richten wir uns selten nach reflexionsmäszigen maximen, sondern wir handeln aus dem totalbewustsein heraus, welches als niederschlag der gesamten bisherigen erfahrungen mehr oder weniger individuell bestimmt ist. endlich aber ist auch die ausübung der gesetzlich vorgeschriebenen strafform insofern schon individuell bedingt, als der wortausdruck, in den das gesetz gefaszt ist, bildhaft und infolge dessen lückenhaft bleibt. und damit sind wir bei der eigentlichen schwierigkeit angelangt. da ist z. b. die rede von gröszeren oder geringeren vergehen: grosz und gering ist ein sprachliches bild. was ist grosz? was ist gering? wo die grenze liegt, das läszt sich gar nicht in der weise durch worte festsetzen, dasz nicht die freiere auffassung durch die lücken, welche der buchstabe des gesetzes läszt, hindurchzuschlüpfen vermöchte. da ist die rede von beschämenden und beschimpfenden strafen; die letzteren sollen sei es vermieden werden (im unterricht), sei es erlaubt sein als specifische erziehungsstrafen. da ist die rede von mishandlung, prügelstrafe, aber dieser begriff ist dehnbar. ich mishandle, wenn ich a) edlere teile verletze; — welches sind die edleren teile? — b) wenn ich das gottesebenbild im menschen antaste —: aber wer weisz, ob nicht eine tüchtige maulschelle, zur rechten zeit am edelsten teil des körpers appliciert, bewirken wird, dasz eben dadurch an derselben stelle das gottesebenbild nun gerade erst zur vollkommeneren enthüllung gelangt? auszerdem spart man an

---

[3] verf. hat einmal an einer höhern lehranstalt in Berlin die körperliche züchtigung vor der classe angewendet, und zwar auf frischer that und in richtiger erwartung nachträglicher indemnität. unter den beispielen, welche die schüler der obersexta in einer häuslichen arbeit über die präpositionen zu bringen hatten, befanden sich folgende pröbchen (zu 'statt', 'trotz', 'während'): statt fleisziger zu werden, werde ich mich nicht anstrengen; obwohl ich von dem lehrer ermahnt worden bin, so werde ich mich trotzdem nicht bessern. während die lehrer unterrichten, plaudere ich. — Übrigens war dieser knabe mehr nachlässig als faul, mehr dummdreist als frech, ja sogar gutmütig und kindlich; indessen war grund zu der annahme, dasz ihm zu hause der rücken gestärkt wurde und dasz selbst obigem vergehen die häusliche anregung nicht gefehlt hatte.

zeit. die klapsstrafe bedarf wenig vorbereitung, sie unterbricht den unterricht nicht; und es ist schwieriger, dabei fehlgriffe zu thun; unmöglich, sich dabei zu versprechen oder zu stocken, wie dies bei rügender rede so leicht vorkommt. worte sind eben dehnbar, deutbar, misverständlich; die strafende handbewegung enthält unmisverständliche symbolik. die wahl der worte ist um so schwieriger, je ungesäumter sie erfolgen musz; um die drastische form, in welcher die symbolische züchtigung appliciert werden soll, wird niemand verlegen sein. man könnte statt dieser zweiteilung auch eine dreiteilung vorschlagen. Kalisch und Sachse unterscheiden: sinnliche, sinnlich-moralische, moralische strafen. 1) das kind wird gezüchtigt; 2) der knabe (das mädchen) wird beschämt; 3) der jüngling (die jungfrau) wird zurechtgewiesen.

Fassen wir zusammen: 1) das positive schulrecht ist nicht immer an sich gerecht, sondern oft zufällig, willkürlich, individuell bestimmt. 2) es ist nicht einmal scharf fixierbar, sondern notwendig lückenhaft; vor allem in denjenigen punkten, welche auf dem standpunkt unseres zeitalters wissenschaftlich-pädagogisch überhaupt noch zweifelhaft sein können, sind die officiellen schulnormen durchaus sprachlich bedingt, insofern der interpretation fähig und stetig neuer formulierung bedürftig: und deshalb darf jeder einzelne lehrer, je nach seiner stellung, 3) neben seiner thätigkeit als strafender richter auch betrachtet werden und sich selbst betrachten als gesetzgeber; und alle lehrer sind in diesem sinne autonome, productiv-schaffende, gleichberechtigte mitglieder jener freien republik, wie sie jede echte schule darstellen soll. nur als solche können wir den standpunkt einer allgemeinen theorie verwerten für die individuelle praxis. andernfalls würde hier das wort Mephistos gelten: 'es erben sich gesetz und recht wie eine alte krankheit fort. vom rechte, das mit uns geboren ist, von dem ist leider nie die rede.' diese idee, dasz jeder lehrer zugleich gesetzgeber sein darf, wollen wir als zweite präliminarthese bezeichnen.

Wir können nunmehr auf grund dieser voraussetzungen einige gesetzesparagraphen des 'absoluten gesetzes' in bezug auf die schulstrafe in form von thesen (V und VI) zum vorschlag bringen, nachdem wir durch unser dialektisches turnier den boden des bestehenden gesetzes gesäubert und gelockert haben, um ihn nun gleichsam von neuem zu bepflanzen, gleichviel ob die ernte der vorjährigen bis aufs korn gleichen wird oder nicht. denn auch hier gilt das wort: 'was du ererbt von deinen vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen' — und jenes andere: 'des gesetzes strenge fessel bindet nur den sklavensinn, der es verschmäht; mit des menschen widerstand verschwindet auch des gottes majestät.' auch in bezug auf das legale erziehungssystem wird uns die aufforderung nahe gelegt: 'nehmt die gottheit auf in euren willen!' das schulgesetz soll entfesselt, das pflichtgebot soll aus unserm autonomen willen mit vollem bewustsein entbunden werden.

So allein wird die theorie nicht mehr als kalter despot, als ehernes decret über uns stehen, sondern sie wird geeinigt werden mit der individuellen praxis. wenn wir dann mit dem bewustsein strafen, zugleich gesetzgeber sein zu dürfen, so hat die strafe auch psychologisch eine andere wirkung. es mag äuszerlich dieselbe strafe verhängt werden, hier von einem bloszen schulrichter, dort von einem gesetzgeberisch-productiven schulmann, so wird doch nur im letztern falle der individuelle strafact zugleich ausdruck eines principiellen handelns nach bewusten maximen sein; während, wo der lehrer als blosz richterlicher beamter handelt, praxis und theorie auseinanderfallen. die schüler merken es sehr gut, ob ich aus überzeugung strafe, d. h. ob eine specielle strafpraxis zugleich ausdruck einer allgemeinen von mir selbst frei anerkannten theorie ist. nur wenn der schüler diesen persönlichen hintergrund durchspürt, macht die strafe einen zureichenden moralischen eindruck auf ihn; sonst läszt sie ihn gleichgültig, ja sie spornt vielleicht seine ungesetzlichen neigungen.

Anderseits ist aber gerade diese und nur diese mit der theorie geeinigte strafpraxis wissenschaftlich darstellbar und psychologisch zu rechtfertigen. und so kommen wir zu dem paradoxon: je vollkommener die strafpraxis sein will, desto mehr musz sie 1) wissenschaftlich darstellbar sein; aber desto mehr musz sie auch 2) individualisiert sein. nun ist aber gerade das individuelle nicht wissenschaftlich darstellbar: dieser widerspruch löst sich durch die unterscheidung innerhalb des doppelbegriffs des individuellen. nicht darstellbar ist: die manigfaltigkeit der möglichen fälle und bedingungen, unter welchen der einzelne zu handeln hat, noch auch die eigentümlichkeit der verschiedenen erziehungsmaximen, nach welchen in einem und demselben fall diese pädagogische individualität so, jene anders handeln durfte. dort scheitert an der individuellen manigfaltigkeit der schülercharaktere, hier an der individuellen verschiedenheit der erziehercharaktere die präcise definierbarkeit der aufgabe. insofern ist die individuelle strafpraxis nicht in die schablone einer allgemeingültigen theorie zu zwängen; jeder versuch dazu würde zu pädagogischer casuistik führen. dagegen ist eine ausgesprochene individuelle stellungnahme zum menschheitsideal die vorbedingung sowohl für echte pädagogische praxis als auch für wissenschaftliche conception des pädagogisch richtigen. denn auf dem gebiet der geisteswissenschaften ist der individuelle wille ein notwendiges agens der erkenntnis. in bezug auf diese letztere behauptung verweise ich im allgemeinen auf meinen oben citierten vortrag über die bedeutung der sprache für das wissenschaftliche erkennen (1886), abschn. III.

Suchen wir zunächst das gesamtbild unserer theoretischen erörterungen in einigen praktischen hauptpunkten zu ergänzen, um das ergebnis sodann zu definitiven thesen krystallisieren zu lassen.

V. Die praktische seite des problems.

1. Der wesentliche zweck der schulstrafe ist in allen fällen, wo überhaupt von pädagogik die rede sein kann, die erziehung und besserung. darum gilt von jeder strafe das wort: strafe so, dasz der apfel neben der rute liegt. Goethe: 'strafen heiszt dem kinde wohlthun, damit der mann es uns danke.' — Sobald nun aber die sicherheit der anstalt oder die disciplin der classe auf dem spiele steht und hiernach eine zuchtmaszregel gewählt wird, bei welcher die besserung des einzelnen als nebensache behandelt werden musz, so kann insofern höchstens von einer selbstbestrafung des lehrers, im übrigen nur von sicherheitsmaszregeln resp. abschreckung oder notwehr die rede sein; nicht eigentlich von strafe. allerdings liegt im begriff der strafe nach etymologie und sprachgebrauch auch eine beziehung auf die idee der gerechtigkeit im absoluten sinne der moralischen symmetrie. die hierher gehörigen einzelbegriffe der vergeltung, genugthuung, sühne sind dem strafbegriff immanent; sie brauchen aber pädagogisch, bei der concreten handhabung der strafe, nicht extra hervorgehoben zu werden, weil schon der positive unterricht zur genüge an diese ideen erinnert und ihre bedeutung einschärft, z. b. der geschichtsunterricht, der religionsunterricht, ja indirect jede disciplin, z. b. — in bezug auf die symmetrie — sogar der zeichenunterricht. aufgabe der strafe ist es schwerlich, speciell den sinn für gerechtigkeit und symmetrie im schüler zu wecken; sonst wäre ja die strafe ein normales, nicht ein blosz auszerordentliches bildungsmittel. man kann doch nicht die strafe, wie Palmer will, als wesentliches hilfsmittel betrachten, um die idee der göttlichen autorität und weltregierung zu veranschaulichen und zu befestigen. gerade die begabtesten schüler, welche im stande sind dem erzieher hinter die coulissen zu schauen, würden dann leicht zu der vorstellung von der culpa felix gelangen: 'lasset uns böses thun, damit gutes herauskomme', wogegen bekanntlich Paulus Röm. 3 protestiert. anderseits aber ist der ausdruck strafe, eben weil er auf dem ernsten und strengen charakter der bezüglichen erziehlichen maszregeln hindeutet, im sprachgebrauch der schulpraxis durchaus beizubehalten. der begriff strafe ist pädagogisch anwendbar, sobald ein verfahren eintreten musz, durch welches der sittlich lässige oder säumige schüler in einer unangenehm empfindlichen weise auf den weg der pflicht zurückgelenkt werden soll.

2. In bezug auf die praxis des strafens ist zu unterscheiden festsetzung und ausübung der strafen. die festsetzung soll nicht erst durch den einzelfall veranlaszt werden sondern für die denkbaren fälle vorher erwogen sein, a) damit der lehrer nicht in flagranti überrascht werde, sodasz längere überlegung die wirksamkeit der strafe vermindern würde; b) damit gegen alle schuldigen und zu allen zeiten des schuljahrs oder, falls, bei neuen anstalten, mit erziehungsmaszregeln vorerst experimentiert werden musz,

mindestens zu allen zeiten des halbjahrs möglichst homogen, gleichmäszig und gerecht, d. h. symmetrisch verfahren werde. ebenso soll zwischen vollzogenem unrecht und reagierender strafe von vornherein möglichste gleichartigkeit oder angemessenheit festgesetzt werden. — Die ausübung der strafe im einzelnen soll zwar scharf und bestimmt, schnell und sicher, aber möglichst milde vollzogen werden, d. h. so wenig gewaltsam wie die schulgesetze es irgend gestatten und wie die gegenwärtige humanitätsstufe es fordert. die dehnbarkeit der in worte gefaszten strafbestimmungen hat aber auch eine kehrseite. soweit die elastische natur des wortlautes der schulgesetze und des sprachgebrauchs der gegenwärtigen humanitätsära es zuläszt, hat der lehrer das recht, seine individuelle auffassung wie überhaupt zum behuf der specialisierung und individuellen anpassung der einzelnen strafacte, so auch eventuell zu gunsten einer verschärfung der strafpraxis geltend zu machen. in bezug auf die forderung gerechter ausübung der strafe ist noch folgendes geltend zu machen. je älter die zöglinge, desto weniger ist zu befürchten, dasz bei individueller behandlung der gerechtigkeitssinn leide, während die kleinen leichter an ausnahmefällen anstosz nehmen und mehr uniform behandelt sein wollen. überall aber sind neben dem alter und dem classenrang der gesundheitszustand und die verhältnisse des elternhauses zu berücksichtigen.

3. Wer nicht im stande ist, ohne strafen seine schüler zur weisheit und tugend zu führen, soll anerkennen, dasz die erziehenden factoren die hauptschuld daran tragen und dasz er selbst eine mitschuld trägt. denn der satz: der erzieher — ist für die bildung seines zöglings verantwortlich — gilt noch mehr von der moralischen als von der intellectuellen bildung. zu dieser letzteren gehört positive anlage, die individuell sehr verschieden und oft begrenzt ist; die sittliche anlage dagegen soll bei allen als unbegrenzt vorausgesetzt werden. ihre nichtentfaltung oder verkümmerung beruht lediglich auf dem versäumnis von seiten der erziehenden factoren. vom sittlichen standpunkt aus musz man nach der metaphysisch immerhin problematischen und religiös sogar bedenklichen voraussetzung handeln, als ob jeder mensch in bezug auf das rechthandelnkönnen von natur gut sei. der glaube an diese güte ist überhaupt sittliche pflicht und musz die vornehmste maxime des echten pädagogen bilden. dieser glaube widerspricht der religiösen lebensanschauung des christentums keineswegs, obwohl die auflösung des scheinbaren widerspruchs ein schwieriges capitel der dogmatik bildet. auf sittlichem gebiet ist dieser glaube an die vermeidlichkeit des bösen d. h. an die willensfreiheit so fest begründet, dasz er durch nichts widerlegt werden kann, auch nicht durch Kants lehre vom radicalen bösen oder durch St. Augustins lehre von der erbsünde. in dogmatischer form würde dieser grundsatz lauten: das kind als kind ist dem erzieher etwas göttliches, ein göttliches gnadengeschenk, nicht blosz eine von gott gegebene auf-

gabe für die erwachsenen, sondern die specifische stätte des gottesreichs und nach Christus insofern der maszstab des echt menschlichen. ihrer ist das himmelreich, sie sind die geistlich armen, die reines herzens gott schauenden. wenn ihr nicht werdet wie die kinder, so werdet ihr nicht ins himmelreich kommen. vor ihnen, vor dem was unter uns ist, sollen wir nach Goethes Wilhelm Meister nahezu die höchste ehrfurcht haben. und schon Juvenal behauptet, maxima debetur puero reverentia. wenn man dagegen versucht, die natürliche güte zu leugnen, so reichen dazu empirische gründe niemals aus, weil die constatierung der thatsachen, z. b. zweifellose vererbung von elterlichen gebrechen, moralischer atavismus usw. immer wett gemacht werden kann durch andere thatsachen, wonach gott sich 'aus den steinen kinder erweckt' d. h. durch thatsachen, aus denen hervorgeht, wie herlich unter guter pädagogischer leitung ein kind schlechter eltern gut geworden ist. wenn Kant sagt 'die geschichte der natur fängt mit dem guten an, denn sie ist gottes werk; die geschichte der freiheit fängt mit dem bösen an, denn sie ist menschenwerk', so kann gegenüber dieser interpretation von Gen. 1—3 einerseits auf den wahren sinn der erzählung verwiesen werden, wonach das wahrhaft 'natürliche' eben das 'gute', der begriff der natur überhaupt selbst amphibolisch ist; anderseits auf Kants berühmtes wort vom kategorischen imperativ: 'du kannst, denn du sollst!' also es kann immer entgegnet werden: bei richtiger individueller pädagogik würde auch das ganz krumm angelegte holz — um uns des Sokratischen bildes zu bedienen — κατ' ἐνέργειαν gerade gewachsen sein. hieraus ist also wiederum ersichtlich, dasz die empirische thatsachenconstatierung nie ausreicht, einen theoretischen satz zu widerlegen; so auch hier, selbst wenn man noch so viele empirische beweise für die natürliche schlechtigkeit des kindes anführen wollte. die begriffe richtig und unrichtig, schlecht und gut würden eben je nach dem sprachgebrauch, unter dessen einflusz man steht, dem begriff der erziehbarkeit resp. unverbesserlichkeit angepasst werden können. als erziehbar würde man diejenigen charakterzüge bezeichnen, welche durch individuelle pädagogik erreicht werden können; als eventuell unerziehbar und unverbesserlich diejenigen, welche sei es weil sie an sich undurchschaubar, sei es weil sie für den betreffenden pädagogen unberechenbar sind, pädagogisch nicht zu erreichen sind. es kommt also auch auf die güte und tüchtigkeit des erziehers an, wenn die erziehbarkeit des zöglings in frage steht. so zeigt sich auch hier an letzter und höchster stelle die theoretische unauflösbarkeit der doppelten skeptischen zwickmühle zwischen den drei factoren: den realen thatsachen, dem sprachgebrauch und dem individuellen geschmack. behaupte ich: 'bei richtiger pädagogik würde jedes kind gut geraten', so kann man diese anwendung des wortes 'gut' und 'richtig' durch den hinweis auf viele thatsächliche beispiele von unverbesserlichkeit als irrtümlich abweisen. entkräfte

ich diesen empirischen gegenbeweis durch die betonung der sprachlich zulässigen modification, dasz nur bei individuell gehandhabter pädagogik ein richtiges erziehen möglich und dasz bei anwendung dieser möglichen richtigen erziehung nur gute früchte zu erwarten seien, so kann der gegner erwidern, dasz, da doch die erziehenden factoren selber niemals weder irrtumsfreie, allwissende, noch vollkommene und sündlose wesen sind, gerade die individuelle pädagogik im groszen und ganzen am meisten der gefahr aussetzen wird, fehlgriffe zu thun, sodasz nur auf kosten vieler geschädigten wenigen einzelnen ersprieszliche früchte in den schoosz geworfen würden — dasz somit bei der massenpädagogik die individuelle behandlung im ganzen genommen nicht die 'richtige' sei. dann wird sich die frage so stellen, ob im sinne Lessings gedacht, um der groszen gefahr für die gesamtheit willen lieber verzichtet werden möge auf ausgezeichnete, gröszere erfolge im einzelnen — oder ob, mit Schiller zu reden, um der sicheren 'gröszeren zwecke' im einzelnen willen die übernahme eines immerhin vorhandenen, aber unbestimmt groszen risicos im ganzen anempfohlen werden solle. diese alternative auf die körperliche züchtigung angewendet, würde zu dem dilemma führen: wer sich die fähigkeit individueller pädagogik zutrauen darf, dem wird in demselben verhältnis auch das recht, handgreiflichere züchtigungen ausnahmsweise anzuwenden, zustehen. wer hinwiederum kein geschick zeigt, in der individualisierung der massenpädagogik es jemals zur virtuosität zu bringen, der wird die strengeren zuchtmaszregeln erst recht nicht entbehren können. ein und dieselbe sinnlich wahrnehmbare maszregel würde aber im ersteren falle als specifische, normale radicalkur, im zweiten als unvermeidliches übel bezeichnet werden müssen. die einheitliche kategorische benennung dieser zuchtmaszregel ist somit ebenso unvollziehbar wie eine empirische katalogisierung der individualisierenden und der uniformierenden erzieherpersönlichkeiten. hier wird kein empirisches thatsachenmaterial, kein in worte gefaszter theoretischer grundsatz ausreichen, um eine gewissenhafte entscheidung zu ermöglichen oder künstlich zu erzwingen: es wird vielmehr lediglich als geschmackssache bezeichnet werden müssen, ob man der mehr uniformierenden oder der mehr individualisierenden pädagogik huldigen wolle, ob man diesen oder jenen pädagogen, diese oder jene maszregel als geschickt oder ungeschickt, weise oder verfehlt charakterisieren wolle. aber auch diese persönliche spitze des pädagogischen geschmacks kann nicht das letzte wort behalten, da doch das sociale interesse in der pädagogik ein möglichst einheitliches vorgehen fordert und eine möglichst mit gründen operierende verständigung wünschenswert macht. bei näherer begründung seiner meinung wird dann jeder wiederum teils auf die in worte gefaszten stich- und schlagwörter derjenigen kreise, unter deren einflusz er steht, teils aber auf solche thatsachen, welche auf ihn besonderen eindruck gemacht haben, zurückgreifen. und so

schlieszt sich der circulus vitiosus der doppelten zwickmühle in sich zusammen, um stets von neuem bei jedem verständigungsversuch ein analoges ergebnis theoretischer unauflöslichkeit zu zeitigen. deshalb bleibt als letztes und ausschlaggebendes moment diejenige gemeinsame basis der streitenden übrig, welche das gemeinsame praktische wollen derselben darstellt. es ist das persönlich gewollte und zugleich den willen der gesamtheit darstellende menschheitsideal historischer wertung — für uns die humanität der christlichen ethik in der besonderen protestantischen ausprägung, etwa so wie dieselbe durch Kant, Fichte, Schleiermacher und Herbart in moderne form gegossen und für die pädagogik neu inauguriert worden ist. der anschlusz an einen gesamtwillen, an einen schon organisierten anschauungskreis ist höchstens für ein pädagogisches orginal, für den eminent selbständigen geist — und auch für ihn nicht völlig — entbehrlich.

Kehren wir nun schlieszlich zu unserer letzten principienfrage zurück, ob das kind als von natur für alles gute empfänglich zu betrachten sei, so ist es, auf grund jener zusammenfassenden erkenntnistheoretischen erörterung, sache des willens, ob wir glauben wollen, dasz bei individueller pädagogik alles erreicht werden kann, d. h. dasz der heilige geist der christlich-civilisierten menschheit aus jedem kinde ein göttliches kunstwerk schaffen kann — oder ob wir glauben wollen, dasz manche menschen zu taugenichtsen und bösewichtern prädestiniert sind. der gebildete wille des culturträgers entscheidet darüber, ob wir mit den strengen prädestinatianern und manichäern in physischer betrachtungsweise jenes, oder ob wir in ethischer betrachtungsweise mit dem heiland der christenheit und mit Rousseau dieses glauben wollen. der pädagoge musz sich auf den ethischen standpunkt stellen wollen: was sein soll, das kann sein. allerdings beruht im grunde genommen auch hier die differenz des ethisch- und physisch-guten d. h. der begriff des guten und schlechten, tugendhaften und untugendhaften menschen im unterschiede vom pädagogisch tauglichen und untauglichen im wesentlichen auf der sprache, auf der mischung der anschauungsbilder in der ausdrucksweise. somit handelt es sich schlieszlich darum, ob wir die sprache so gebrauchen wollen, dasz jene pädagogische grundmaxime, der glaube an die unbegrenzte empfänglichkeit des kindes, praktisch recht behalten würde. und nunmehr dürfen wir füglich für uns das recht als ein theoretisch begründetes in anspruch nehmen, zu der entscheidenden erklärung fortzuschreiten.

Wir wollen die sprache in diesem sinne gebrauchen! dieser satz ist zwar der form nach ein synthetisches urteil a priori von singulärer art, aber er ist auf grund unserer gesamten untersuchung keineswegs ohne wissenschaftlichen wert.

VI. Das positive ergebnis.

Zusammenfassende thesen über die schulstrafe, als anwendung des ergebnisses der theoretischen untersuchung über die pädagogische praxis auf die praktische pädagogik.

A) Voraussetzungen.

I. Die beobachtung aller zu recht bestehenden vorschriften über das strafverfahren in der schule ist für den pädagogen schon deshalb pflicht, weil er die achtung vor dem gesetz, welche er den schülern einzupflanzen hat, durch eignes beispiel bethätigen soll, und weil er auszerdem der, dem arm der staatlichen justiz noch nicht vollständig zugänglichen jugend gegenüber selbst das amt des richters zu üben hat.

II. Das positive schulrecht ist weder durchweg einheitlich noch durch pädagogische conferenzbeschlüsse so scharf formulierbar und specialisierbar, dasz nicht jedem lehrer ein weites feld zur bethätigung seiner individuellen auffassung über zweck und anwendung der strafe offen stünde, d. h. jeder lehrer soll sich in gewissem sinne als gesetzgeber betrachten.

B) Theorie der schulstrafe.

1) Der begriff der strafe ist im sprachgebrauch der schulpraxis beizubehalten, weil diese terminologie dem ernst des erziehungszwecks angemessen ist.

2) Mit 'strafe' wollen wir im schulpädagogischen sinne dasjenige verfahren bezeichnen, durch welches der sittlich lässige oder fehlende schüler absichtlich in einer ihm unangenehm empfindlichen weise auf den weg der pflicht zurückgeleitet wird.

3) Zweck dieser strafe ist die besserung des schülers und zwar: a) indem durch die strafe die einsicht geweckt wird in die verwerflichkeit und verderblichkeit des unerlaubten und in die höhere autorität des guten gegenüber dem bösen; b) indem durch die concrete erfahrung von der wirksamkeit des sittengesetzes die vorsätze zur besserung nahegelegt und erleichtert werden und so der wankend gewordene wille gekräftigt wird.

4) Wo mit anwendung einer zuchtmaszregel lediglich die würde der schule gesichert oder die disciplin der classe unterstützt werden soll, da darf von strafe im sinne der schulstrafe eigentlich nicht die rede sein, sondern es finden die begriffe der abschreckung, sicherung oder notwehr anwendung, weil in solchen fällen das bewustsein vorwalten musz, dasz die sachlage eine völlig abnorme sei, d. h. dasz an dem auszuscheidenden bösen nicht in erster reihe der einzelne schüler, welchen die maszregel trifft, die schuld trägt.

5) Die begriffe vergeltung, genugthuung, sühne, in denen die idee der gerechtigkeit zum ausdruck kommt, sind dem straf-

begriffe immanent und bedürfen einer besonderen betonung innerhalb der straffestsetzung nicht, weil schon der didaktische unterricht darauf hinwirkt, den sinn für gerechtigkeit im schüler zu wecken, und die formelle (richterliche) ausübung der gerechtigkeit auf jedem gebiet der erziehung z. b. in der erteilung der lobe und der verteilung der prämien ohnehin zur geltung kommen wird.

6) Über die eventuelle festsetzung des strafmaszes soll der lehrer möglichst vor irgend welcher veranlassung zum strafvollzuge d. h. beim beginn des schuljahres mit sich selbst im reinen sein, damit im concreten falle schnelles und sicheres auftreten, gleichartigkeit der behandlung, angemessenheit des strafmaszes an das unrecht und homogeneität der strafart mit demselben stattfinde, also damit die formale gerechtigkeit nicht verletzt werde.

7) Die ausübung der strafe soll bestimmt, schnell und sicher, aber möglichst milde sein, d. h. so wenig gewaltsam wie die schulgesetze es gestatten und wie die gegenwärtige humanitätsstufe es fordert.

8) Das strafverfahren im einzelnen falle ist dem alter, dem gesundheitszustande, dem bildungsgrade und der zeitweiligen gemütsentwicklung des schülers anzupassen (rücksichtnahme z. b. auf die pubertätsjahre). je älter die schüler und je höher die classe, desto mehr soll auszerdem auf die individuellen unterschiede der anlagen und des charakters rücksicht genommen werden. denn nicht uniformierung sondern individualisierung ist, im unterschiede von der militärischen zucht, zweck der schule.

9) Das ideal, dem jeder pädagog nachzustreben hat, ist eine derartige organisatorische leitung der classe und didaktische anregung der schüler, dasz, wenigstens annähernd, jede strafe entbehrlich werde.

10) Die objective erreichbarkeit dieses zieles anzuerkennen ist eine pädagogische pflicht und die kehrseite der ebenfalls unerläszlichen maxime, dasz der erzieher sich für die moralische bildung seines zöglings verantwortlich wissen soll.

11) Die voraussetzung alles pädagogisch-correcten strafens ist der glaube an die besserungsfähigkeit des strafwürdigen und an die vermeidlichkeit des bösen überhaupt; somit der glaube an die vorwiegende moralische güte des kindes und die anerkennung des satzes, dasz durch richtige individuelle pädagogik das ideal völliger suspension der 'strafe' erreichbar sein würde.

12) Da jedoch 'richtige individuelle pädagogik' nicht jedermanns sache ist, so wird die relative zulässigkeit der handgreiflicheren züchtigungen in dem sinne begrenzt werden müssen, dasz, je mehr jemand sich eine correcte handhabung der individuellen pädagogik zutrauen darf, um so mehr auch einerseits das moralische recht zu körperlichen züchtigungen ihm freigegeben, anderseits aber

gerade an seine erziehungsmethode die erwartung geknüpft werden soll, dasz die von ihm ausgeübten körperlichen zurechtweisungen weniger als bei andern den charakter einer antastung der menschenwürde des zöglings tragen werden d. h. dasz dieselben kaum noch als 'körperstrafen characterisiert, geschweige mit dem namen 'mishandlungen' benannt werden dürfen.

Berlin. Georg Runze.

(9.)

DIE AUFGABE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AM GYMNASIUM.

(fortsetzung.)

Dieses umfassende ergebnis wird sich einstellen, wenn der lehrer selbst — dies ist gerade hier von entscheidender wichtigkeit — sich hineinversetzt in den kindlichen geist und seine auffassungskraft und seinen standpunkt sich vergegenwärtigt und in solcher stimmung ruhig und einfach die erzählung ausspinnt. immer nur ein mäsziges pensum darf er wählen, dies musz er möglichst zu einem zusammenhängenden und in sich abgeschlossenen ganzen gestalten, um dann in derselben stunde noch einmal kurz die hauptmomente durch die schüler selbst herausheben zu lassen und ihnen dadurch das festhalten des mitgeteilten zu erleichtern. ist die möglichkeit vorhanden, zum schlusse die ganze erzählung noch einmal vorlesen zu lassen, so ist alles geschehen, was zur dauernden sicherung des mitgeteilten im gedächtnisse möglich war. in der nächsten stunde dann tragen die schüler in ihrer weise die aufgabe wieder vor, und der lehrer kann sich auch sonst von der art ihrer auffassung in kenntnis setzen und etwaige mängel und schiefheiten berichtigen und ergänzen. betonen wir schlieszlich die notwendigkeit, die dem kindlichen ohre so schwer faszbaren eigennamen noch viel mehr zu beschränken, als dies in den weit verbreiteten deutschen lesebüchern von Hopf und Paulsieck geschehen ist, so würde ein überblick über das gesamte gebiet folgende erzählungen zu umfassen haben:

Mit übergehung der complicierten und an eigennamen überreichen Argonautensage, die wenig erhebende momente und auch keinen einflusz auf das griechische geistesleben gehabt hat, in abweichung also von Hopf und Paulsiecks lesebuch 1) des Herakles thaten und leiden, jedoch viel kürzer als sie in jenem lesebuche dargestellt sind. die kenntnis dieses typus griechischen wesens in selbstvertrauen, kühnem wagnis, ausdauer und genusz des ruhmes führt die junge fassungskraft sofort ein in den kreis der heroenwelt und in ihre auf das heil der völker gerichtete wirksamkeit. 2) die hauptmomente des trojanischen krieges geknüpft an die ge-

stalten des Achill, Aiax, Hektor, Odysseus, Aeneas, zeigen wie sich der tapfere sinn je nach dem werte der güter, für die er kämpft, die verdiente anerkennung erwirbt. 3) dargestellt an der vita des Lykurg die spartanische erziehung in ihren anforderungen an die vaterlandsliebe und an die beherschung der selbstsucht. 4) noch mehr tritt in dem milden wesen Solons die beschränkung auf das persönliche hervor, weil die groszartige athenische verfassung noch kein verständnis finden kann und dagegen gerade die anschauungen des mannes selbst über leben und wirken unserer auffassung so sehr entsprechen. besonders hervorzuheben ist sein dialog mit Crösus, seine vorschriften für läuterung der sittlichkeit, die erziehung zu echter humanität, einprägen der ehrfurcht vor dem alter. 5) wie diese beiden verfassungsstaaten nun so verschiedenartig und doch im einklange mit ihrem wesen ihre kraft nach auszen bethätigen zum heile des gesamten vaterlandes, das zeigen dann Leonidas und Themistokles. 6) der jammer des inneren zwistes findet dann den einzigen lichtpunkt in dem entsagungsvollen, seine ganze kraft dem vaterlande weihenden Perikles, dessen gebietende stellung nach ihren ursachen, soweit sie in ihm selbst liegen, kurz dargestellt werden kann, um dagegen scharf den undank des volkes gegen sein ende hin hervortreten zu lassen. der geniale Alkibiades, der rücksichtslose Kleon und der unbestimmt verschwommene Nikias bieten wohl keinen stoff für unsere zwecke, wohl aber ist 7) Sokrates zu schildern nach den seiten seiner wirksamkeit, die seine vaterlandsliebe, selbstlosigkeit und seinen idealen sinn hervortreten lassen. wird auf diese seiten seines wesens die darstellung beschränkt, so glauben wir auch der geringen fassungskraft des sextaners schon eine ahnung von der eigentümlichen bedeutung des groszen Atheners beibringen zu können, dessen betrachtung wir auch auf diesem standpunkte nicht gern entbehren möchten. tritt doch hier in einem plastischen bilde der ganze reichtum des altertums an edlen anschauungen scharf hervor und wird so durch einführung sittlicher grundsätze und moralischer grösze der kreis der vorstellungen verdeutlicht und noch mehr in seiner wirksamkeit gestärkt, der durch Herakles und der trojanischen helden thaten und schicksale bereits ins leben gerufen war. 8) mit übergehung des listigen Lysander und des diplomatisch kleinlichen Agesilaus wendet sich dann die darstellung gleich zu Epaminondas, dem allein es gelang durch bethätigung der edelsten Griechentugenden sein vaterland an die spitze der nation empor zu führen und der seine gesinnung im heldentode bewähren durfte. 9) während des Demosthenes persönlichkeit und thätigkeit zu compliciert ist und der anlasz zu seinem opfertode wohl kaum schon verständnis findet, schlieszt die darstellung des Griechentums ab in der schilderung Alexanders, der alle groszen und liebenswürdigen seiten desselben noch einmal in kraftvoller darstellung heraushebt. — Dieser stoff möchte sich wohl im sommerhalbjahr bewältigen und zum verständnis bringen lassen.

Bei den Römern, die wegen der greifbaren ziele, welche sie verfolgen, überhaupt unserm verständnisse besser zugänglich sind als die der orientalischen phantastik sich mehr nähernden und vielfach davon beeinfluszten Griechen, findet sich wohl eine gröszere menge verwertbaren stoffes und eine noch klarer ausgestattete pflege der vaterlandsliebe und bürgertugend. anderseits sind wegen ihres mangels an poetischer kraft und dank der überall durchscheinenden absichtlichkeit die sagen der Römer nur schwer zu verwerten; steht doch hier immer die anforderung an das gedächtnis im vordergrunde und läszt der ganze kalt verständige prosaische ton die wirksamkeit der phantasie nur selten zu recht freudiger bethätigung kommen.

So möchte 1) von Romulus kaum mehr als seine jugendgeschichte zu gebrauchen sein, während 2) der kampf der Horatier und seine folgen die teilnahme des knaben schon mehr in anspruch nimmt. dann aber folgen 3) die drei vertreter der vaterlandsliebe in Cocles, Scaevola und, wenn auch später angesetzt, in M. Curtius. daran schlieszt sich 4) die verherlichung der kindesliebe in Coriolan und als ergänzung dazu die feier der Römertugenden 5) in Camillus und 6) in Manlius Torquatus. auf diese schilderung des alten Rom folgt dann 7) die entwicklung der beziehungen zum Griechentum seit Pyrrhus und den männern, die ihm Rom gegenüberstellt. 8) die auszerrömische welt musz sich dann mit ihrem hauptrepräsentanten Hannibal abfinden lassen, dessen persönlich interessierende erlebnisse und thaten treffliche verwertung finden können, während sich ihm gegenüber 9) der ältere Scipio scharf abhebt. aus der spätern zeit bis Caesar möchte dann wohl nur noch die glanzzeit 10) des Marius geeignet sein, zumal die Germanen und Jugurtha treffliche ausstattung des bildes gewähren. 11) Caesar, gleich Alexander seinerseits eine die besten errungenschaften seiner nation zusammenfassende persönlichkeit, schlieszt 12) mit seinem antipoden dem idealen und selbstlosen, aber in vorurteilen befangenen Brutus den ganzen complex trefflich ab. — Diese ausführliche durchnahme des stoffes habe ich für erforderlich gehalten, weil er bei der erst kürzlichen einführung dieses unterrichts noch vielfach im unklaren steht und daher eine allseitige besprechung vor allem gerade in unserer überbürdungssüchtigen zeit verlangt.

Die darstellung der deutschen sagen und geschichten in quinta ist speciell erforderlich wegen der oft auf höheren stufen wahrgenommenen unkenntnis in diesem reichen besitztum unseres volkes und dient wesentlich dem antriebe zu fortschreitender beschäftigung mit diesem ideenkreise. sie beginnt wohl am besten mit heraushebung von scenen aus den sagenkreisen 1) des Nibelungenliedes und 2) der Gudrun. denn die nordische götterlehre musz wohl bei ihrer geringen ausgestaltung nach dem persönlichen hin und bei den über des knaben fassungskraft hinausgehenden bezügen eine teilung in der weise erfahren, dasz die leichtern partien in III^{b} bei einführung in die geschichte des mittelalters ihre stelle finden und die tief-

sinnigeren allegorien der prima vorbehalten bleiben, die dann zum abschlusz noch einmal das ganze zusammenfassen kann. 3) dann könnten sich nach schilderung Armins und seiner thaten und leiden bereits besonders scharf hervortretende züge aus der völkerwanderung, 4) Alarich, 5) Attila, 6) Theoderich, ferner typen der mittelalterlichen kaiser anschlieszen und damit das sommersemester reichlichen stoff zur verarbeitung gewonnen haben, wenn vorgeführt werden 7) Karl der grosze, 8) Otto der grosze, 9) Heinrich IV, nicht blosz Canossa! 10) Friedrich I, 11) Conradin, 12) Rudolf von Habsburg, 13) Maximilian. im eingange der neuzeit stehen dann bezeichnend die beiden heerführer auf dem wege nach erkenntnis: 14) Columbus und 15) Luther, dann folgen 16) Gustav Adolf und 17) der grosze kurfürst, dem sich hauptmomente aus der preuszischen königs- und kampfgeschichte mit 18) Friedrich II, 19) Friedrich Wilhelm III und 20) Wilhelm I bis zur gegenwart anschlieszen. wenn nur die besonders bezeichnenden thaten und ereignisse herausgegriffen und die einzelheiten nicht betont werden, liesze sich dieser gesamte stoff wohl bewältigen und gewännen wir dadurch den vorteil, dasz jetzt schon ein wenn auch noch so allgemein gehaltener überblick über das ganze gebiet dem knaben möglich ist und die oft noch crasse unkenntnis so allgemein bekannter gegenstände beseitigt wird.

Einen etwaigen einwand, der sich auf alter und fassungskraft der betreffenden schüler stützt, macht unerheblich die thatsache, dasz die volksschule das verständnis und die erlernung der vaterländischen geschichte dem gleichen alter bereits zumutet. gesichert aber kann dieser ganze erfolg nur werden, falls zwei bisher noch wenig beachtete bedingungen ihre erfüllung finden. denn

1) müssen wir von der bestimmung befreit werden, welche diese erzählungen nur auf eine allwöchentliche stunde scharf beschränkt wissen will. wenn nemlich schon in keinem fach auf keiner classenstufe ein unterricht nutzen bringen kann, der auf eine, vielfach sogar auf $^3/_4$ stunden beschränkt den schüler allwöchentlich nur ein mal beschäftigt, wie hier nur wenig im geist haften bleibt und falls etwas geleistet werden soll, die jedesmalige repetition zu hohe anforderungen an die vorbereitung auf die lehrstunde stellt, so ist bei dieser beschränkung gar in den unteren classen mit diesem so sporadisch erscheinenden gegenstande nur recht wenig anzufangen. geht es doch, wenn er offen sein will, dem lehrer selbst so, dasz er bei seiner vielseitigen beschäftigung sich nur schwer erinnert, was er denn eigentlich vor acht tagen behandelt habe. er musz in jeder stunde wieder eine umfassende anstrengung machen, damit er nur den vor acht tagen abgebrochenen zusammenhang, die damalige auffassung und stimmung wieder gewinnt. ist es daher nicht möglich, noch eine stunde von einem andern fache loszulösen, so bleibt nichts anderes übrig als die biographischen darstellungen mit dem deutschen in der weise zu verbinden, dasz in jeder deutschen stunde oder in der mehrzahl derselben die knaben auch mit diesem stoff beschäftigt

werden. so tritt er ihnen wiederholt in der woche vor augen, nimmt ihre aufmerksamkeit länger und häufiger in anspruch und wird ihnen dadurch viel eher und eingehender vertraut, als wenn seine vorführung jedesmal um acht tage, mitunter bei etwaigem ausfall gar um 14 tage, wieder ausgesetzt wird. ist ja doch auch dieser gegenstand aufs engste mit dem verwandt, was der deutsche unterricht in den unteren classen erreichen soll, da er einen teil der aufgabe, übung im schnellen auffassen und in geläufigem wiedererzählen, erweiterung der begriffe und des wortschatzes erfüllt. diese enge verwandtschaft hat auch der lehrplan im auge durch die bestimmung, dasz der biographische unterricht am zweckentsprechendsten dem lehrer des deutschen anvertraut werde.

Erleichtert wird diese verknüpfung ferner, wenn 2) das in den unteren classen eingeführte lesebuch auch in wenig gröszerem umfange und mit mehr methode das geschichtspensum ins auge faszte, als das bereits von Hopf und Paulsieck geschehen ist.

Dasz diese forderung keine schwierigkeiten hervorruft, zeigt die leichtigkeit, mit der die umfassende Argonautensage ganz und das bei Herakles und den Homerischen sagen entbehrliche im buche für sexta, nach ungefährer schätzung 30 seiten, durch eine ganze reihe der von uns oben herausgehobenen erzählungen ersetzt werden könnte. dazu fallen ferner die erzählungen aus der deutschen geschichte im sextanerpensum fort, würden also auch hier noch 11 seiten gewonnen. vielfach stimmt der kanon für quinta mit dem überein, was Hopf und Paulsieck schon bieten, während die dem sextanercursus angehörigen stücke, 36 seiten, in das buch für sexta ohne änderung herübergenommen werden können, freilich mit ausschlusz der doublette der waffen des Achilles und der anekdote über Friedrich II, die in demselben wortlaute in beiden büchern abgedruckt sind.

So würden sich durch gegenseitigen austausch der betr. stücke die beiden bücher dem geschichtsunterrichtlichen zwecke schon ziemlich entsprechend gestalten lassen und bliebe nur noch eine geringe ergänzung nötig, die aber auch nicht den geschichtlichen stoff wesentlich über das jetzt vorhandene masz hinaus steigern würde.

Durch die also in der that nur wenig ausgedehnte erweiterung, die wir dem lesebuche im interesse unserer aufgabe wünschen, würde ferner dem übelstande abgeholfen, dasz der kleine schüler bisher auf diesem gebiete ganz allein auf sein, wenn in diesem alter auch noch so frisches gedächtnis angewiesen ist und dasz ihm sonach die schule in keiner weise die hand bietet, wenn er das gerade erzählte sich einprägen oder früheres wieder auffrischen, überhaupt sein interesse an dem stoffe durch eigne lectüre befriedigen will. nehmen doch die nicht gerade für die schule berechneten sonstigen darstellungen dieses stoffes einen standpunkt ein, auf den der knabe sich noch nicht zu erheben vermag. unklarheit und verwirrung, daher vernichtung seines anfänglich so lebhaften interesses sind also die er-

rungenschaften seines auf ungeeignete weise befriedigten kenntnistriebes.

Nur auf die geschilderte weise wäre es möglich, diesen bisher ganz isolierten und daher auch wenig erfolgreichen unterricht, der seinem ganzen stoffe nach schon so sehr der gefahr der zusammenhangslosigkeit und des dilettantismus ausgesetzt ist, in methodische zucht zu nehmen, und dadurch ihn für den geist fruchtbar und dem schüler lieb zu machen.

Wenn man nemlich bei einführung dieses faches sich von dem wunsche hat leiten lassen, neben der vorwiegenden beschäftigung des verstandes durch latein und rechnen auch die pflege des gemütes und der phantasie mehr zur geltung zu bringen, und wenn man gedacht hat, so nebenher ohne beiderseitige grosze anstrengungen interesse für die alte zeit schon früh zu wecken und durch weiterschreitende verwertung dieses erfolges dem fühlbaren mangel in kenntnis der alten sagen abzuhelfen, auf den wir oft noch in den höheren classen stoszen, so müssen schlieszlich doch entsprechend dem das ganze unterrichtswesen beherschenden geiste die wege eingeschlagen werden, welche den unterrichtserfolg am besten zu sichern und die von beiden seiten aufgewendete mühe am reichlichsten zu lohnen scheinen. wenn im allgemeinen der grundsatz gilt, dasz nur mit steigender reife des schülers der zusammenhang des unterrichts mit dem gerade eingeführten lehrbuche ohne schaden auch ein freierer werden kann, dasz aber ganz eines lehrbuchs zu entraten, nur bei erfüllung sehr anspruchsvoller bedingungen möglich ist, wie kann da in den untersten classen ein unterricht segen bringen, der nur allwöchentlich ein mal die aufmerksamkeit fesselnd dem schüler jede stütze des gedächtnisses versagt?

Dem vorwurfe aber gegenüber, dasz wir gewillt seien, durch diese verbindung mit dem deutschen dem geschichtsunterrichte in den unteren classen anstatt einer vier resp. drei stunden zu gewinnen, machen wir geltend, dasz der grammatische unterricht, die anforderungen der orthographischen übungen ganz ungeschädigt bleiben, dasz wir nur wünschen, es solle die auswahl der lesestücke mehr methodisch als bisher geleitet und in reicherem masze auf die historischen stoffe gelenkt, zugleich auch auf das wiedererzählen, wo es noch nicht geschehen, mehr gewicht gelegt werden. auch macht ja die geringe ausdehnung des stoffes, welche nach unserem obigen, darum etwas mehr eingehenden nachweise nicht wesentlich über das von Hopf und Paulsieck bereits gebotene hinausgeht, ein solches überwuchern des geschichtlichen elements im deutschen unterrichte thatsächlich unmöglich, so dasz für gedichte, fabeln, naturschilderungen wohl entsprechend dem dafür im lesebuche vorbehaltenen raume immer noch reichliche zeit bleibt. ganz besonders aber wird durch diese enge verbindung in naheliegender weise der zerstückelung auf einem wichtigen gebiete vorgebeugt, und während bisher der unterrichtserfolg vielfach und mit recht in zweifel gezogen ist,

hoffen wir durch diese gegenseitige beziehung zwischen deutsch und geschichte für beide fächer befruchtend und fördersam zu wirken.

Die gliederung des geschichtsunterrichts nun musz eingeleitet werden durch eine scharfe charakteristik seines zieles und seiner methode. jede definition des zweckes, den der geschichtsunterricht verfolge, mag sie in noch so schönen worten möglichst vielseitige ausgestaltung der geistigen kräfte und entfaltung des gemüts in patriotischen und religiösen gefühlen verlangen, oder nur eine beschränktere aufgabe ihm stellen, musz doch darauf hinauskommen, dasz es die pflicht dieses unterrichts in erster linie ist, das verständnis des entwicklungsganges der culturvölker im allgemeinen wenigstens dem zöglinge zu erschlieszen. entsprechend der entwicklungsfähigkeit des lernenden geistes musz daher die gliederung des unterrichts von dem grundsatze abhängig gemacht werden, dasz es darauf ankomme, schritt für schritt die aufmerksamkeit loszulösen von der mehr mechanischen gedächtnisarbeit und das gewicht mehr und mehr zu legen auf einsicht in die ursachen der ereignisse, in die motive der handelnden und das verständnis des zusammenhanges und der folgen zu betonen.

Die gliederung des unterrichts kann nun aber nur gegeben werden, wenn wir vorerst das gesamte material zusammengestellt haben, das überhaupt in der schule zur behandlung kommen musz. da nun diese zusammenstellung wiederum ihr princip von dem ziele zu entnehmen hat, das dieser unterricht verfolgt und, da die verteilung des stoffes in engem zusammenhang steht mit der art seiner behandlung, so sehen wir uns zu einer eingehenderen darlegung im folgenden um so mehr veranlaszt, als wir der ansicht sind, dasz wir vielfach von dem herkömmlichen abweichen müssen, wenn die diesem unterrichte nun einmal obliegende aufgabe gelöst werden soll. demgemäsz zerfällt das ganze grosze gebiet in zwei hauptstufen, die ein und denselben stoff je nach verschiedenheit der fassungskraft seitens der schüler nach verschiedenen grundsätzen zu behandeln haben. was quarta und tertia mit hauptsächlicher betonung der einfachen daten und des äuszerlichen zusammenhanges sich zu eigen zu machen haben, dasselbe pensum betrachten die secundaner und mit gesteigerter vertiefung die primaner von seiten der inneren entwicklung und des ursachlichen zusammenhanges. schon aus diesem thatsächlichen verhältnis ergibt es sich, dasz die oberen classen sich nicht mehr begnügen können mit einer bloszen wiederholung, und wenns hoch kommt, mit einem quantitativen ausbau des auf den niederen stufen gelernten in der weise, wie dies das Herbstsche hilfsbuch darstellt, sondern dasz ihre aufgabe eine bei weitem höhere ist, die denn doch ernstere und gröszere anforderungen an darstellung des lehrers und fassungskraft des schülers stellen musz.

Wenn nun aber die IV und III[b], jene die daten und markan-

testen ereignisse des altertums nach dem Jägerschen leitfaden, diese das mittelalter und die neuzeit bis 1648 in derselben weise nach David Müllers auszug sich einprägen, so bildet die III^a, wie sie schon auf vieles zurückkommt, was in III^b durchgenommen ist, bereits eine art übergangsstufe zu dem höheren cursus. damit stimmt neben der schon mehr fortgeschrittenen auffassungskraft, die wir bei diesen schülern immerhin voraussetzen können, auch die eigentümlichkeit des hier zu behandelnden stoffes überein. in erster linie ist dies nemlich nicht die deutsche geschichte im allgemeinen, sondern vielmehr die brandenburg-preuszische und nur im anschlusz hieran und von diesem standpunkte aus erst die deutsche und europäische bis 1871. denn der nationale sinn verlangt hier gerade, kurz vor dem austritte vieler schüler ins praktische leben, eine in den vordergrund gestellte betrachtung unserer heimischen entwicklung, und ferner läszt sich die brandenburgische vorgeschichte auch trefflich benutzen zu einer vertiefenden repetition des cursus von III^b, und gibt gelegenheit zu einer betrachtung dieser zeit von einem neuen gesichtspunkte aus. denn wenn in III^a erkannt wird die segensreiche seite der mittelalterlichen zersplitterung des Deutschtums in kleine lebenskreise, so stellt sich hier ein gefühl der versöhnung und damit ruhigere sachlichkeit im urteil über jene zeit ein. weil nun aber die vaterländische geschichte ganz besonders für erweckung und befestigung patriotischer gesinnung benutzt werden musz und patriotische gefühle nur dann festen boden im geiste und halt gegen anfechtungen haben, wenn sie sich nicht auf unklare declamationen, sondern auf klare, positive erkenntnis gründen, so darf in III^a der unterricht sich nicht mehr auf bloszes memorieren und auf die erzählung der groszen thaten der vergangenheit beschränken, sondern der schüler musz eingeführt werden in *die erkenntnis der ursachen, die die grösze seines vaterlandes herbeigeführt haben*, und er musz in das verständnis alles dessen eindringen, was wir unserer vergangenheit und unserem groszen kaiserhause denn eigentlich zu danken haben. nur so kann er gewisheit darüber erlangen, dasz nicht der zufall etwa, sondern ernste strenge arbeit, entsagung und selbstlose auffassung der höchsten ziele bei herschern und unterthanen unser vaterland aus kleinen anfängen zu weltumfassender bedeutung geführt haben. nur so stellen sich ihm die anfangs wunderbar erscheinenden erfolge der letzten decennien als notwendige ergebnisse langer, mühsamer vorarbeit dar und erwächst ihm mit dem vertrauen auf bleibenden bestand der scheinbar so plötzlich gewonnenen güter die grundbedingung alles socialen und politischen lebens, der feste reale boden unter seinen füszen und das gefühl der sicherheit in den gegebenen verhältnissen.

Diesen zweck zu erreichen, hat hier der unterricht auszugehen von einer genauen schilderung des terrains, auf welchem jahrhunderte lang die geschicke unserer vorfahren sich abgespielt haben und mit dessen eigentümlichkeit wesen und natur des volkes eng verwachsen

sind. die geographie Norddeutschlands also bildet die grundlage des ganzen jetzt zu entwickelnden geschichtlichen bildes. der schüler erkennt leicht die förderung, welche die weitgedehnte tiefebene dem entstehen eines groszen staatswesens leisten muste, er wird aufmerksam auf die centralgebiete dieser tiefebene mit ihren seen und fluszsystemen und erfaszt die bedingungen für die energie und kraft eines volksstammes, soweit sie in der kargheit des bodens und in der schwierigkeit seines ergiebigen anbaus liegen. zugleich ist er im stande das allmähliche wachstum des staates aus der lage der zu erwerbenden gebiete und aus ihrem verhältnis zu der centralmacht abzuleiten. durch diesen unterricht musz der schüler dahin gebracht werden, dasz er die allerersten vorbedingungen eines gesunden staatswesens an diesen heimischen verhältnissen erkennt und sie sich zur begrifflichen einheit verbindet, eine errungenschaft, die bei fortschreitender erkenntnis mehr und mehr erweiterung erfahren wird. weiterhin auch bleibt, und dies gilt für alle teile der geschichte, die historische betrachtung stets im engsten zusammenhange mit dem geographischen bilde, so dasz einzelne unternehmungen sowohl wie die gesamtentwicklung aus der bodengestalt und ihren einzelheiten in straszen und fluszübergängen, in lage der städte und ihrer bedeutung, soweit die beziehung sachlich begründet ist, ihre erklärung finden.

Dann ist die aufgabe Brandenburgs in dem sinne festzustellen, dasz es die in der völkerwanderung an die Slaven verlorenen gebiete wieder dem Deutschtum zu gewinnen hat zu dauerndem besitze, d. h. also durch ihre dauerhafte politische gestaltung. daher ist der charakter der Mark als colonialland, als ein grenzgebiet Deutschlands, auf dem sich die thatkräftigsten, mutvollsten mitglieder des dank der bischöflich-königlichen waltung des mittelalters kräftig entwickelten niederdeutschen bauernstammes angesiedelt haben, in dieser seiner bedeutung hervorzuheben und daran anschlieszend die zielbewuste politik schon der Askanier zu zeichnen, welche vorbildlich für spätere zeiten es verstanden hat, die besten und geeignetsten errungenschaften des mittelalterlichen lebens in bürgern, mönchen, rittern zur förderung ihres landes heranzuziehen. so wuchs in der Mark die landesherrliche gründung gestützt auf den niedersächsischen bauernstamm, gefördert durch dessen eisenpflug und wehrkraft heran, während zu gleicher zeit in Preuszen durch das schwert des deutschen adels die zweite der säulen gezimmert wurde, auf denen sich der bau des brandenburg-preuszischen staates erheben sollte. von anfang ist hier zu bemerken das verhältnis gegenseitiger ergänzung, in welchem dabei diese beiden colonien stehen, dasz stets zu zeiten des niedergangs und harter prüfungen der einen die andere in glanzvoller macht sich erhebend den ansturm des ostens zurückhält und die entwicklung des Deutschtums rechts der Oder schützt und fördert.

Mit dem auftreten der Hohenzollern tritt denn auch hier im

norden der die damalige politische entwicklung Deutschlands beherschende gedanke der landeshoheit in den vordergrund und ist nun zu zeigen, wie consequent und nachdrücklich dieses ziel hier verfolgt und daher zum heile des vaterlandes in der weise verwirklicht ist, dasz es den fürsten mit dem guten willen auch die macht, segensreich zu wirken, in die hände gegeben hat. nach dieser richtung hin hat Friedrich I die unbotmäszigkeit der ritter niedergeworfen, Friedrich II die übermütigen, jedes vaterlandssinnes baren städte in die staatseinheit hineingezwungen und hat bereits Albrecht Achilles das unumschränkte besteuerungsrecht den ständen abgerungen, das denn auch geblieben ist trotz der scheinbaren zugeständnisse Joachims II, zugeständnisse, die nie erfüllt, selbst Friedrich II in seinem urteile über die bedeutung der stände in jener zeit geirrt haben. zu diesen grundlagen tritt von anfang an wirksam noch die politische bedeutungslosigkeit der katholischen kirche, die seit Otto I und dann Albrecht dem bären und Heinrich dem löwen auf den schutz des staates angewiesen, in der Mark nie die selbständige geltung wie im übrigen Deutschland gewonnen hat. nun kann der kraftvolle charakter Joachims I das absolute regiment bereits herstellen, zumal er unterstützung findet wie 200 jahre früher der ahn durch das schiespulver, so er durch die pflege des römischen rechts und durch den zug der zeit, dessen richtung die vielfachen nicht durch die reformation allein veranlaszten säcularisationen geistlicher güter bezeichnend angeben. da in bewegter zeit die definitive herstellung der landeshoheit dem herscher umfassende gewalt erworben hat, so bleiben die erschütterungen, welche die reformation naturgemäsz auf die erkrankten zustände des deutschen reiches ausüben muste, den grenzen der Mark fern; vielmehr weist die ruhige und friedliche einführung der neuen kirche und ihrer lehre auf das enge verwandtschaftsverhältnis hin, das principiell zwischen dem norddeutschen volksgeiste und der grundanschauung Luthers besteht, und liegt in diesem eintreten eines volksstammes mit all seinen kräften, in dem engen verwachsen mit der lehre und in dem einleben in die neuen anschauungen eine ausreichende bürgschaft dafür, dasz Preuszen dereinst unter starkem regiment der hort des protestantismus im norden zu werden bestimmt ist und dasz es mit verständnisvollem eingehen auf diese erhabene aufgabe, den alten, lange zeit gefährlichen sächsischen rivalen verdrängen und damit die hegemonie im norden allein gewinnen wird.

Nachdem auf diese weise durch den kampf für die hohe idee der glaubensfreiheit und toleranz, in der jetzt zeitgemäsz wieder der alte beruf der deutschen grenzcolonie auflebt, die positive berechtigung eines starken regiments geschaffen ist, wird dem staatswesen auch in erwerbung der besitzungen rechts der Weichsel und am Rhein die zur ausreichenden vertretung der aufgabe erforderliche ausdehnung zu teil. wie überzeugend tritt bei

vorbereitung dieses erfolges der politische blick der Zollern hervor in der einrichtung des geheime-rats-collegiums durch Joachim Friedrich, dem es zu danken ist, wenn die verwaltung sich der aufgabe, sofort so grosze gebiete in ihre thätigkeit hineinzuziehen, von anfang an gerade wie 1815 gewachsen zeigte. zugleich bildet sich entsprechend dem für alle organischen entwicklungen herschenden gesetze durch die frontstellung zugleich nach osten und westen die ganz neue nationale aufgabe heraus, die schutzwehr im interesse des deutschen wesens zu halten gegen das Slaventum und gegen den Franzmann. die Ostseestellung, welche nach dem niedergange Schwedens endlich gewonnen wird, legt weiterhin die verpflichtung auf, das im norden so lange jahrhunderte gefährdete Deutschtum nach dem niedergange der Hansa wieder in kräftige obhut zu nehmen. so sind seit jahrhunderten die beziehungen in wirksamkeit, aus deren weiterer entwicklung sich die erwerbungen der polnischen und die ausdehnung der rheinischen gebiete und der kampf gegen Dänemark ergeben muste.

Nachdem gegen ende august diese stelle erreicht ist und eine die hauptmomente der entwicklung herausgreifende und zusammenstellende repetition das resultat gesichert hat, ist jetzt der zeitpunkt gekommen, der darstellung des 30jährigen krieges, die an das in III[b] gelernte noch einmal anknüpft, eine ergänzung des geographischen bildes vorauszuschicken durch die eingehendere behandlung von Oberdeutschland, mitsamt dem Alpengebiete und den österreich-ungarischen ländern. so wird in vielfacher beziehung dem verständnis jenes groszen kampfes vorgearbeitet und die darstellung desselben erleichtert durch fortschreitende verwertung der geographischen verhältnisse.

Die gesamte zeit bis michaelis bei allstündlicher wiederholung einzelner teile des früher durchgenommenen wird mit dieser aufgabe und ihrer einprägung hingehen, so dasz wir im beginn des wintersemesters sofort die geschicke unseres vaterlandes betrachten, seitdem es heraus aus seinem sonderleben gleich Athen dereinst und Rom auf die grosze weltbühne getreten ist.

Weil Brandenburg zum dereinstigen hüter des nationalen wohles bestimmt war, weil es die aufgabe der reformation, den kampf für duldung und freie forschung weiter durchführen sollte, so durfte es durch die wilden stürme des groszen deutschen krieges nicht zu grunde gehen. in der that haben dieselben eine ähnliche wirkung gehabt, wie die harten prüfungen nach Jena, sie haben unser fürstenhaus hingewiesen auf die notwendigkeit, alle kraft zusammenzunehmen, damit die neuen erwerbungen mit dem alten besitze zusammenwüchsen zu einem festen organischen gefüge, das im stande wäre, neben den längst consolidierten groszmächten Europas eine selbständige stellung zu behaupten. wie lehrreich ist nun die beobachtung dieses entwicklungsganges vom groszen kurfürsten an bis zur gegenwart? wie der nachfolger immer am richtigen punkte ein-

greift und den bau mit vollem verständnisse fortführt? nachdem der grosze kurfürst den umfassenden staatsbau begründet durch herstellung der unabhängigkeit vom auslande und der souveränität im innern, fügt der sohn den glanz der würde durch die königskrone hinzu, und dieses nachfolger begründet dann in freier, ungestörter wirksamkeit den festen bau des beamtenstaates und stellt jenen innigen zusammenhang zwischen staatlichem interesse und volkswohl her, auf dem dann der grosze organisator vom jahre 1807 sein werk schnell begründen konnte und der gewaltsame umwälzungen nach französischem muster unserem vaterlande, gerade wie in der zeit der reformation, stets fern gehalten hat.

Aber die katastrophe von 1806 konnte unserem vaterlande deshalb nicht erspart werden, weil Friedrich der grosze, der noch im letzten augenblick die regeneration Deutschlands durch ausscheidung Österreichs und durch die säcularisationen hatte durchführen wollen, mit diesem plane an dem geringen politischen verständnisse der damaligen, seit 1648 auf kleinliche ziele gerichteten Deutschen, gescheitert war, und weil daher Preuszen nicht die zu seinem bestande als groszmacht erforderliche stütze in einem starken Deutschland finden konnte. da nun auch noch seit dem frieden zu Basel die vertretung der nationalen interessen, durch die Preuszen in erster linie grosz geworden, mit einer schwachen aber selbstsüchtigen politik vertauscht wurde, so war der zusammenbruch des kunstvollen baues unvermeidlich. nachdem dann in der harten prüfungszeit ein neues, aber doch auf alter grundlage aufgeführtes staatswesen erstanden und in der gründung der universität Berlin die versöhnung preuszischer kraft mit deutschem geistesleben vollzogen ist, hebt die neuzeit seit 1815 hervor die gesunde entfaltung des inneren lebens, als deren ergebnis die einheit des staatswesens erwächst, die bedeutung des zollvereins für die neugründung eines deutschen reiches und schildert die unfähigkeit Österreichs zur lösung der deutschen frage, die der reindeutsche staat Preuszen dann endlich zu übernehmen sich dank der heeresreorganisation stark genug fühlt.

Durch diese ausführliche behandlung der brandenburg-preuszischen geschichte hoffen wir endlich einmal das immer wieder auch in den jüngsten abhandlungen hervortretende vorurteil betreffs der langweiligkeit der sogenannten brandenburgischen vorgeschichte zu besiegen und an stelle dieser oberflächlichen ansicht die überzeugung zu setzen, dasz es überhaupt keine periode gibt, die einfacher und faszlicher die entwicklung eines gesunden gemeinwesens von den allerersten anfängen an darlegt und dadurch leichter den jungen geist in die auffassung der die geschicke der völker leitenden ideen einführen könnte als gerade diese welthistorische entfaltung. wird diese mühe doch auch wesentlich erleichtert durch das patriotische interesse, das dem schüler überall entgegentritt und das nach-

denken in ganz besonders hohem grade zur thätigkeit anspornt. nur wenn diese so einfach sich darbietenden ideen herausgegriffen und der betrachtung vorgeführt werden, ist hoffnung vorhanden, dasz bereits in IIIª das mehr oder weniger mechanische auswendiglernen zurücktritt, das nachdenken mitsamt dem oft recht lebhaften interesse würdig beschäftigt werde und der geist auf den standpunkt zu kommen sich anschicke, den die geschichtsbetrachtung der oberen classen von ihm fordern musz.

Dem einwand gegenüber, dasz die IIIª genug leiste, wenn sie die heldenthaten der preuszischen könige und der armee recht lebhaft schildernd dem angehenden jünglinge vorführe, steht zu ihrem rechte die antwort, dasz einzelne siegreiche schlachten wohl durch mut und tapferkeit gewonnen werden können, dasz aber nur dann ein krieg mit dauerndem erfolge geführt werde, wenn ein ganzes volk hinter der armee steht, ein volk, das in gesunder kraft erzogen, mit allen fasern seines wesens am vaterlande hängt und das aller überhebung und verblendung fern den groszen aufgaben offenen, nüchternen sinnes entgegengeht. diese erkenntnis liegt doch der gegenwart recht nahe, und darum sollte doch wohl der lehrer im stande sein, durch tieferes eingehen auf die wirkenden ursachen diese leitenden momente dem schüler auch in IIIª schon mundgerecht zu machen und ihm zu verdeutlichen den unterschied zwischen der ruhigen, sicheren tüchtigkeit des für die höchsten güter der nation kämpfenden wehrmannes und dem vaterlandslosen landsknechtstume der früheren jahrhunderte. dann erst erkennt der schüler, dasz der krieg in seinem erfolge nur aller welt den gang darstelle, den die innere entwicklung der nation zur gesundheit hin oder zum niedergange genommen und dasz es für eine richtige beurteilung vornehmlich auf die kenntnis dieses inneren lebens ankommt. gern gebe ich zu, dasz demjenigen, der vorstehenden überblick in seiner schwerfälligen darstellung liest, doch mancherlei zweifel darüber aufsteigen mögen, ob es denn wirklich möglich sei, dem verständnis des durchschnittsschlages unserer IIIª dergleichen combinationen zuzutrauen. da die resultate persönlicher erfahrung gern angezweifelt werden, so möchte ich gestehen, dasz ich groszes vertrauen setze in die wirkung des langsam den stoff entwickelnden, wiederholt ihn befestigenden, absolut freien vortrages, deshalb frei, weil er nur in dieser gestalt mehr mit dem schüler selbst in gemeinsamer arbeit die herschaft über den also belebten stoff erringen kann, als dies die eintönig verlaufende vorlesung vermöchte; deshalb absolut frei, damit der schüler sieht, dasz der lehrer selbst das ganze gebiet auch in den einzelheiten vollständig beherscht und dasz auch diese einzelheiten volle bedeutung fürs ganze haben. sieht der schüler so stück für stück z. b. die landeshoheit entstehen, so wird er auch leicht das wesen dieses von groszen herschern mit aller kraft erstrebten zieles erkennen und so eingelebt in diese anschauungen ohne grosze mühe zur beherschung der späteren politischen

ziele heranwachsen. fühlt doch der lehrer schon beim vortrage, wie wir ihn uns denken, in dem ganzen verhalten der schüler die stellen heraus, die etwa unklar geblieben sind, und zeigt ihm die sofort eintretende durch den schüler selbst vollzogene recapitulation auf der stelle die etwaigen lücken. schlieszlich dehnt sich ja das hier auf wenige seiten zusammengedrängte system der staatlichen entwicklung in der praktischen durchführung beim unterrichte selbst auf ein ganzes jahr aus. wenig nur wird von stunde zu stunde dem geistigen besitze eingereiht, das langsam gewonnene wird durch allstündige vergegenwärtigung gesichert und nur wenn dies der fall, dann erst wird zu dem neuen fortgegangen. — Für die sicherung des ferneren festhaltens habe ich trotz aller verurteilungen es gewagt, kurze ad hoc improvisierte dictate zu geben. ihrem ursprunge und der unmittelbarkeit des vortrages entsprechend, im augenblicke aus den eben dargelegten momenten ex tempore zusammengestellt, enthalten diese kurzen zusammenfassungen nichts, was nach meiner ansicht irgendwie verderblich wäre.

Kämen wir in der pädagogik doch endlich davon ab, in pedantischer beschränktheit nur nach strict und scharf gefaszten allgemeinen begriffen immer zu urteilen, sähen wir doch endlich in jedem einzelnen falle auf das wesen der sache selbst, dann würde die alte gefahr des gedankenlosen mechanismus uns viel ferner rücken. zu dem allgemeinen verbot des dictierens ist man doch nur durch die anschauung gekommen, dasz darunter zu verstehen sei ein vorsprechen von langen vorher schriftlich fixierten auseinandersetzungen, die im mündlichen unterricht kaum eine erläuterung finden und doch womöglich auswendig gelernt werden sollen. tritt doch diese auffassung hervor in dem schlesischen referat von 1882, das ein dictieren kurzer sätze nur unter der bedingung gestatten will, dasz sie dann auch wörtlich auswendig gelernt werden müsten! verhält es sich doch betreffs des nachschreibens von II^{b} an, mit der sogenannten quellenlectüre und mit der pflege der kritik ebenso. solche absoluten, oberflächlichen verurteilungen schädigen nach zwei seiten hin, indem sie den etwa leicht eingeschüchterten lehrer von dem versuche solcher verpönten hilfsmittel abschrecken und das etwa segensreiche für den schüler gar nicht zur geltung kommen lassen. dictieren im gegebenen augenblick, quellenlectüre nach bestimmter methode, nachschreiben, einige kritik der vorliegenden überlieferung, alle diese hilfsmittel glaube ich nicht entbehren zu können, wenn ich das erreichen will, was nach meiner ansicht erreicht werden musz, und trotzdem bin ich der überzeugung, dasz ich einen ganz leidlichen geschichtsunterricht erteile und das interesse der schüler einigermaszen beschäftige, falls das logische gesetz auch hier gilt, dasz der aufgewendeten mühe doch in etwas wenigstens der erfolg entsprechen müsse.

In der III^{a} sichere ich wesentlich das verständnis durch solche kurzen zusammenstellungen, die ich oft auch durch die schüler selbst

machen lasse, nur dann dictiere, sobald die form schwierigkeiten zu machen scheint. was also der schüler schreibt, das ist ein ergebnis seiner eignen gedankenarbeit; das hat er verstanden. weshalb also soll ers nicht sofort in der stunde schriftlich fixieren, zumal die vorhandenen leitfaden die meisten der hier auftauchenden und gerade so lehrreichen beziehungen ganz unbeachtet lassen? kommt dazu noch in berechnung die förderung, welche durch diese methode notwendig der gewandtheit und wachsenden sicherheit des schriftlichen ausdrucks erwachsen musz, so sollte ich meinen, das entsetzliche 'dictieren' liesze sich doch von einer seite betrachten, die für den pädagogen nichts abschreckendes mehr haben kann.

(fortsetzung folgt.)

Wittenberg. Carl Haupt.

12.

MITTEILUNGEN ÜBER MICHAEL NEANDER UND SEINE SCHULE.

Was Michael Neanders schule am meisten auszeichnet, ist ihre intensive wirkung und bildungskraft. Neander besasz eine methode, durch die er in drei, längstens vier jahren schüler, die mit elementaren vorkenntnissen in seine schule eintraten, zu einer so soliden humanistischen bildung förderte, dasz sie auf den universitäten durch wissen und fertigkeit hervorragten, meist aber sogar unmittelbar von der schule aus ämter als lehrer, rectoren, geistliche usw. übernehmen konnten. Melanchthon sagte einst zu Neander: 'Ihr schicket uns feine gelehrte adolescentes aus eurer Schule hieher gen Wittenberg und es ist zu beklagen, dasz die Schule fallen soll.' Rhodomannus orat. de ling. graec. s. 30 rühmt: inter triennii et quadriennii spatium discipulorum suorum plurimos ad eum in linguis et artibus dicendi, catecheticae etiam doctrinae fundamentis profectum educebat, ut cum fructu scholas et ecclesias suo loco, statim ab illo dimissi, administrare possent. in gleichem sinne spricht sich eine unter dem altar der im jahre 1859 abgebrochenen klosterkirche zu Ilfeld gefundene urkunde über die schule aus: dasz 'ausz derselben immediate Pastores Rectores und andere dem gemeinen Wesen dienliche Leuthe beruffen worden' (zeitschr. des hist. ver. für Niedersachsen 1859 s. 207). der jüngere Peucer schreibt an Neander: ea est nostrorum hominum de Te opinio, ut quod etiam res est, nuspiam rectius, nusquam melius in doctrina pietatis et bonarum artium suos proficere posse arbitrentur, quam apud Te in schola Tua. endlich erklärt Neander selbst in seiner 'speiseordnung' (manuscript im Ilfelder stiftsarchiv), seine schüler seien so durch ihn gefördert worden, 'das ihr nun fast in die viertzig Jar, weyll er zu Ilefeltt gewesenn, nicht vber 6 oder 8, die von studiis kommen, nicht darbei geblieben.'

Demnach war ein lebendiger schatz sicherer kenntnisse, eine in sich geschlossene und abgerundete bildung das regelmäszige resultat der Neanderschen schule, eine fertigkeit für das leben, wie wir sie heutzutage unsern abiturienten nicht mehr mitgeben. freilich beschränkte sich der unterricht auf den damaligen gelehrten schulen auf weniger fächer. immerhin wurden planmäszig gelehrt: religion, dialektik, rhetorik, latein, griechisch, hebräisch, musik. nebenher musz aber in Ilfeld auch eine fruchtbringende unterweisung in der geschichte, geographie und naturkunde gegangen sein. Johannes Thal, der erste florist Deutschlands, bestimmte als Ilfelder schüler in kurzer zeit 72 arten Gramineen, die Orbis terrae succincta explicatio ist ein geographisches compendium zu lehrzwecken, das Chronicon sive Synopsis Historiarum ist aus lehrvorträgen Neanders hervorgegangen. wenn es nun auf Neanders schule keinen besondern unterricht im deutschen gab, wenn mathematik und französisch nicht gelehrt wurden, so gab es dafür dialektik und rhetorik und einen obligatorischen unterricht im hebräischen, in den drei linguis eruditis brachte man es zu umfassenderer kenntnis des sprachschatzes, leichterem verständnis der texte und ungleich freierer beherschung der sprache im mündlichen und schriftlichen ausdruck, sowie in der versification. staunenswert bleibt für uns immer dies in so kurzer zeit vollendete bildungswerk, wissenswert, mit welchen mitteln solche fertigkeit fast unfehlbar erzielt wurde und welche verfassung eine so stark wirkende schule besasz.

Wenn eine reconstruction der schule Neanders mit allen ihren einrichtungen wegen der zerstreuung und vernichtung von actenmaterial bisher nicht möglich gewesen ist, so musz um so mehr alles was noch vorhanden, hervorgezogen und vor dem verschwinden gesichert werden. hierher gehören vor allen die gesetze der schule aus dem sechszehnten jahrhundert, welche teils im original, teils in alten abschriften in einem fascikel des gräfl. archivs zu Stolberg (nr. XI, klöster 6) zusammengeheftet sich finden. ich habe mit der veröffentlichung bereits im vorletzten programm der klosterschule den anfang gemacht, übrig bleibt noch die 'Appendix' zu den ältesten gesetzen vom jahre 1580, in der die strafen (ausschlusz vom tisch, geldbusze, relegation usw.) zuerst festgesetzt werden, ferner die privatgesetze der Bursch vom jahre 1590[1] und die gesetze vom jahre 1597. im letztgenannten jahre stand die schule schon unter Caius, Neanders schüler und nachfolger, aber auch diese gesetze müssen zur vervollständigung des bildes in dem gegebenen zusammenhange mitbetrachtet werden. Neanders einrichtungen bestanden der hauptsache nach bis zur auflösung der schule im dreiszigjährigen kriege fort.

---

[1] nicht zu verwechseln mit der von Bouterwek in bd. 110 s. 566 dieser zeitschrift mitgeteilten schulordnung vom jahre 1590. die dieser ebendaselbst vorausgeschickten gesetze sind, wie ich in dem erwähnten programme s. 29 gezeigt habe, frühestens aus demselben jahre.

Appendix Anno 1584 die dominica
prima Adventus.

Alles was sauffereye nocturnas compotationes fodern hulfft, Sollen abgeschafft sein, alle mulctae pecuniariae grosz vnd klein, die schon vorhanden oder noch eingebrachtt vnd gesamlett sollen werden, wie sie auch heiszen mögen, Sollen berechnett werden, praeceptori vberantwortett werden, der schuelen einen Ewig wernden Nutz damitt zu schaffen, Sollen nicht versoffen, oder auff Zechereyen gewend werden. So man anders damitt handellt, Soll tota schola praeceptori Sechs thaler zur Straff geben, vnd vber disz verordnet werden dz man Ihr weder Trinken noch Essen reichen soll, bis dasselbe geldt erlegett, So vor die schuel an gute bücher, wie alle andere mulctae gewendet werden.

Kein Zellen oder Sauffgeltt soll von Jemands gefodert oder auch von Jemands geben werden, So es aber schola fodert, Soll Ihr Essen vnd Trinken 3 Tage entzogen werden, vnd soll darnach praeceptori 3 Thaler zur Straff geben, vnd der so es erlegt, Soll es dem Praeceptori getripelt erlegen, vnd 8 Tage vom Tisch removirt werden.

Kein Collatum gehen soll gehalten werden, So es aber erfahren vnd schola dasselbe nicht vermeldett, Soll sie 8 Tage fasten vnd nach gebur gestrafft werden.

Kein Valet trincken, kein nocturnae, auch keine andere vnnötige Sauv vnd folle compotationes, Kein nocturnae excursiones In die schencke durch das flecke sollen geduldet, gelieden werden, vnd so es der Praeceptor erfehrett auff den Morgen, vnd es von der schul Niemandts vermeldet, dieweill sie diesselbe Sauffen, gottlose Teufflische Rotten wohl kennen, vnd keinen Ernst brauchen wieder dieselben, vnd so Teufflisch Wesen steuren helffen, Soll alsdan die gantze schuel 4 Tag an einander zu jeder Zeitt fasten, als die so an solchem gottlosen Teufflischen Wesen, so wieder Gott vnd ihren Praeceptorem, lust vnd gefallen habenn, vnd diese schuel vmb Ihren Nahmen bringen helffen, Vnd so die authores derselben zechereyen angezeiget, sollen sie von ihrem Praeceptore an geltt, remotione a mensa ad tempus oder exilio gestrafft werdenn.

Ein Kann Bier aber, ein halb oder gleich gantz Stübichen zur Notturfft zu kauffenn, soll keinem verbotten sein, aber gantze Vasz voll zur schwelgerey zu holen, dardurch Gottes Segen von vns getrieben, die Heylig Engell von vns weichen, soll gestrafft werdenn.

So man befindet, dz buben vnd Diebe keller vnd kammer öffnen, darausz allerley gelangett vnd mitt Ihren Rottgesellen verzehrett, weill das so heimlich vnter den knaben nichtt sein kann, Als soll tota schola vber 3 Tage fasten, So sie die autores nichtt meldett, vnd sollen die autores von stund ahn mitt Ihren Rottgesellen relegirt werden, oder sonst gestrafft, dz sie es fülen.

Der da sine venia Praeceptoris vber feld gehett, oder auch in-

vito praeceptore, Soll totum octiduum vom Dische removirt sein, vnd soll dem Praeceptori ein Thaler zur Straff geben.

Wer sich wieder einen Diener leget mitt Wortten, dreuen, schmeiszen oder dergleichen, soll totum mensem a communi mensa removirt sein, vnd wol gar zum Closter hinausz geweisett oder vmb geltt gestrafft werden nach erkentnusz des Praeceptoris, er thue es vor sich oder nomine totius scholae, dieweill er sich wieder seinen Praeceptorem gelegett, von denen die Diener gewisze anordnung vnd bevehl, vnd hat kein knab machtt etwas zu fodern, zu gebieten, so wieder des Praeceptoris Ordnung.

Wen der Praeceptor kompt, vnd man macht ein Thuer vor Ihm zu, verriegelt dieselbe vor Ihm, da die schuel daszelbe nichtt eifert vnd offenbaret, Soll tota schola vber 4 tage fasten vnd die autores so man hinder sie kompt, als greuliche kühne freueler nach erkenntnusz gestrafft werdenn.

Wan der präceptor mitt Leutten zu thun, Soll man Ihn nichtt behorchen, auch nichtt meuchlich vor seiner Thüer stehen, wen er mitt Leutten darinnen Redett, ihn behorchen.

Solche Buben, wenn er sie ergreifft, erwuschett, wie etlich mal von ihm geschehen, sollen sie von ihm nach gelegenheytt gestrafft werden.

Keinen diem edormitionis soll schola haben, Sollen durchs Jahr allezeitt vor sechsen In der schuel sein Winter vnd Sommer, vnd allda bey der recitation sein parvorum bibliorum vnd phrasium, vnd soll der Calefactor sich so schicken, das die knaben hora quinta ein warme Stuben vnd gekehret finden.

Wer aber hier wieder handeltt, soll alle zeit so oft er pecciret, 2 Tage vom Disch sein, Vnd aus der schulen bleiben, wenn man isset, vnd so der Disch, darüber er sitzett ihn wieder dies gebott, mit essen laszenn wird, soll tota illa mensa auch 2 tage kein essen bekommen, vnd soll den Winter vber weill die recitation werett, allezeitt ein liehtt zu haltten schuldig sein.

Vnd alles geltt was zur straffen gefallen, soll an der schulen Nutz stets gewendett werden.

Wer die parva Biblia[2] vnd die Phrases[3] nicht fertigk kan Recitiren, soll denselben Tage nicht essenn.

Es sollen aber teglich durchs Jahr aus den parvis Bibliis vnd phrasibus drey recitationes geschehen, Mane hora sexta, hora octava, ante initium lectionum, vnd hora secunda ante initium lectionum nach gewisser Ordnung, vnd soll allezeitt ein praeses da sein, so auff die recitation Acht gibett, auch zusiehett, dz die Andern still vnd zuhören, vnd soll das exercitium so sein vnd Pleiben, man lese oder lese nichtt, auch wenn man singet, auch auff die hohe Festa, vnd dahin die Sach endlich gebrachtt werden, crebra repetitione, das

[2] parva biblia latinogermanica sive theologia scripturae sanctae, Witebergae 1584. 8. (auch unter dem titel Panareton.)

[3] phraseologia Isocratis graecolatina. Basileae [1588]. 8.

ihnen Biblidia[4] vnd Elegantia Latinae Linguae vnd Graecae[5] so gemein, dz sie es darnach nimmermehr vergessen, vnd darnach vor Jedermann wohl bestehen vnd zu allerley Emptern können duchtig geachtett vnd gefunden werden.

So sind auch junge Gesellen frisch starck vnd gesund, dz sie solche exercitia wol vertragen vnd auch ihrer allerley schalckheytt dardurch gesteurett wird. Nam homines nihil agendo nihil agere discunt.

Soll kein Knab kein feuer In seiner Zelle halttenn, haben, oder ihm Pringen laszen, oder ofen hinein machen, die Weill vns allen ein grosz gefahr darausz entstehet, wirdtt er ergriffen, soll er 4 Wochen vom Disch removirt, vnd darnach 2 Thaler zur Straff geben, vnd so lang vom Disch abgehalten werden, bisz er die 2 Thaler erlegt.

Der calefactor soll auch das feuer In beiden ofen wol verwaren, das es nicht schaden thutt, die kacheln[6] auszstoszen, vnd dz holtz nur zur notturfft allenthalben brauchen.

Den Offen soll man den Sommer vnbeschabernackt laszen, Ihm keine augen aus reinem lauttern freuell vnd vorwitz machen, So aber darwieder gehandeltt, vnd schola auff solche freueler nichtt achtt gibett, Soll sie drumb besprochen vnd gestrafft werden, vnd die verdrieszer vnd freueler, wen man sie erforschett, mitt der relegation sine exceptione gestrafft werden.

So Jemands ergriffen vnd vberzeuget, das er gesagt er wolle alte gewonheyt, so böse vnd schedlich vnd heimlich wieder den praeceptorem In der schuelen gehaltten, nichtt abbringen oder abbringen helffen, wie man vor dieser Zeitt solche Wortt gebraucht, der soll 4 wochen a mensa removiret vnd 2 thaler zur straff gebenn, den mitt solchenn wortten er anzeigett, wie er gegen Gott vnd Seinen Präceptorem gesinnett, vnd was er vor lust zu Tugenden, gottseligkeytt, messigkeytt, Ruhe vnd Fried, vnd das er kein Wortt heltt, So er seinem praeceptori Im anfang zugesagt, vnd dz er lust habe zu bubereye vnd allen dem, so den praeceptorem betrübett, von dem er doch ehr vnd allerley gute tröstliche föderung hat.

Alle abend des winters sollen sie hora nona in ipso puncto zu bette gehen, kein Vierteil stunde drüber sitzen, auff den Sontagk aber vnd alle Feste sollen sie in puncto hora 8 stets zu bette gehen, vnd wer hie vberschreit, es sey tota schola oder ettliche von derselben, Sollen alsdan 2 Tage weder essen noch Trincken bekommen, vnd ein Jeder einen Ortts Thalers noch darzu zur Straff gebenn.

Auff den Sommer sollen sie bey dergleichen poena alle zugleich hora octava auff ihren Zellen still sein, lesen, beten, nichtt schreyen,

---

[4] sciagraphia sive delineatio βιβλιδίων πολυγλώττων. Witebergae 1581. 8. (14 seiten.)

[5] elegantiae graecae linguae seu locutionum graecarum formulae e notationibus Mich. Neandri recogn. a Ioa. Vollando. Lipsiae 1589.

[6] kohlen?

vnd als dan sich Gott beuehlen, einschlaffen, vnd auff den Morgen zu Rechter Zeitt auff sein.

Wer sich nicht will zihen lassen, der bleibe von vns, wer helt hie den andern, sagt Rost am Halsz Eisenn.

Sie wollen alle zu Ilfeld sein, stehet sie grosse arbeit, ehr sie hinkommen, darnach wollen sie thuen, was Ihnen gelegen, wollen Regiren, da sie darumb kommen, dz man sie lehren, regiren vnd führen soll.

Es folgen die gesetze des cötus (die bursch) vom jahre 1590. sie bildeten die grundlage des regimentes, welches die alumnen mit wissen und unter aufsicht des rectors unter sich übten. in den weiter unten mitgeteilten gesetzen vom jahre 1597 wird zweimal auf diese leges privatae verwiesen.

Leges quaedam alumnorum honestas literas et
linguas eruditas discentium in celeberrimo
Ilfeldensi collegio, traditae Anno
χριστογονίας
1590.

Leges in aede sancta.

1. Welcher in die kirchen langsam kömbt, wan das Domine ad adjuvandum ist ahngefangenn, der soll straffe gebenn 6 pf.

2. Wer aus der kirchenn gehet Vnnd kömbt nicht wieder hienein Ehe mann ahnfahet zu singen, sol straff gebenn 6 pf.

3. Wer aus der kirchenn gehett ehe die predigt ahngefangen, Sonderlich sommerzeitt, vnnd kömbt gantz vnnd gar nicht wieder hienein, der sol straff geben 1 gr.

4. Wer nicht zu seiner Stimme gehett, dahin er vom Cantore verordnett, oder so er, ehe das Erste amen gesungenn, heraus gehett, der soll an straff erlegenn 6 pf.

Hic etiam observetur ordo in subselliis. Minores semper occupent subsellia inferiora.

Leges quaedam in mensis observandae.

1. Wer vor dem gebett nicht bald da ist, der soll straff gebenn 6 pf.

2. Wer flucht oder schwertt bey dem Namen Gottes oder grob vnnd unnutze geschwetze treibett, soll an straffe gebehn 6 pf.

3. Wer vom tische gehet, ehe das gebett verrichtett vnnd kömbt nicht wieder ohne venia vor dem gebett, der soll zur straffe gebenn 1 pf.

4. Vber tische soll keiner midt dem andtern zancken Es sey wie es wolle bey straffe 2 gr.

5. Wer beurisch mit dem Ellenbogenn sich vber tische auff-legett, oder gar isset, der soll entrichten 6 pf.

6. Es soll auch ein Jeglicher vnter dem gebett Stil ahndechtig sein, nicht lachenn oder ander bossenn treibenn, bey straff 6 pf.

7. Es sollenn auch alle Zeit aus der Bibell etliche capita gelesenn werdenn, vnnd dem der da liesett, sein theil an essenn vnnd trincken auffgehoben werdenn, wer aber vnter dem lesenn bossenn oder geschwätze treibett, der soll gebenn 6 pf.

8. Es soll auch der dem es geburtt den korb mit denn Brotenn vmb bestimpte Zeit holenn, den tisch decken vnnd nach gehaltener Malzeit den korb wieder ann seinenn ortt verschaffenn.

9. Nachdem das brot gebrachtt, sollenn auff einenn Jeden Tisch so viell als vnnser seinn, auffgelegt werdenn. Es sollenn vber iglichenn Tische alzeitt 3 Essen aufftragenn, Vnnd umb dz bier holen sich vergleichen.

10. Der Orator soll alle zeit die kannenn auffhebenn, bey straffe 9 pf. vnnd wo eine verloren, dieselbe wieder schaffenn oder bezalenn.

11. Es sollenn auch die denen es geburtt die Schüssel nach dem Essenn hervorschaffen.

12. Es sollenn vber iglichem Tische die Dreye welche die wochenn vber diese Leges in ihrer vorwahrung mit essenn vnnd trinckenn ahnfangen, vnnd dan die anderen ordine folgenn, sich auch in die Speise vnnd fleisch gleich theilenn.

Leges quaedam in schola, dormitorio, cellis, cubiculis et alibi observandae.

1. Welcher etewa vonn vnser Pursche, was vnser Schuel vnnd dero leges vnnd ordnung belangett, bey anderen leutenn, innerhalb vnnd ausserhalb dem kloster, nachschwatzett oder eliminiret, der soll absque omni excusatione gebenn 24 gr.

2. Welcher bey denn Cellenn einenn behorchett, der soll an Straff entrichtenn 6 pf.

3. Welcher vorne bey dem secret, bey einer Cellenn oder Schuell urinam reddirt, soll an Straff gebenn 6 pf.

4. Welcher denn andernn schelm oder dieb heiszt oder sonst mit vnflätigen Namen belestigett vnnd schmehett, in der Schuel, vber tische oder wo vnnd wann es sey, der soll an Straffe gebenn 4 gr.

5. Es soll auch keiner denn andernn mit vnfletigenn vnnd vnzuchtigenn Gemählde oder Vorkleinerung der Namen hönen vnnd schmehenn bey straff 4 gr.

6. Es soll auch keiner dem andern im geringstenn etwas entwendtenn, es sey in denn Cellenn, in der Schuele oder wo es wolle bey straffe 4 gr.

7. Welcher stro aus denn Cellenn in die gärten wirfft, soll an Straffe gebenn 1 gr. vnnd es wieder heraus vorschaffenn.

8. Es soll auch der, so dieselbe Woche Orator, alle morgenn das auditorium fein purgieren lassenn bei straffe 5 pf. Darzu soll er auch vorschaffenn, dz es alle Morgenn gereuchert werde, darzu er den im kloster reuchwergk bekommen soll, bey straffe 3 pf.

De silentio.

1. Des Morgenns von 4 Vhrnn ahn soll silentium gehaltenn werdenn in cellis, dormitorio vnndt sonderlich in auditorio nostro bis zu 10 Vhrn, vnnd vonn 12 bis zu 5 des abends, vnnd Sommerzeitt hora octava vespertina, sollenn sie im auditorio vnnd cellen vnnd cubiculis stil sein bey straffe 2 gr.

2. Winters zeit a coena, hora 6. ad 7. usque mögenn die knabenn oder condiscipuli sich oblectiren cantando, modeste confabulando, cythara sive aliis instrumentis Musicis ludendo, vonn 7. aber ahnn bis vmb 8 soll alsdann nach gegebenen signo silentium in der Schuell vnnd auff dem Schlaffhause gehaltenn werdenn, vnnd sollenn sich vber die tische ie 6 vnnd 6, mehr oder weniger zu Studirenn zusammensetzenn, Einer vmb den andernn abends vnnd Morgens zum Studirenn licht gebenn vnnd brennen, Damit also dieselbe stunde nicht mit vorgeblichenn Schwatzen zugebracht werde. So aber einer oder Mehr manglung halbenn des abends nicht mit sitzenn oder Studiren köntenn, dieselbenn sollenn vor sich stil sitzenn, vnnd den andernn im geringstenn nicht vorhinderlich sein, bey straffe 3 gr. Hora 8 aber nach gehaltenen precibus vespertinis sollen sie sämptlich miteinander still zu Bette gehenn, die Schulthuer hinder sich zuschliessen vnnd das fewer vnd die lichte recht vorwahrenn helfenn vnnd befehlenn.

3. Vnter dem Silentio soll durchaus keinn Spielenn gestattet werdenn, auff wasserley weise es seinn muege bey straffe 2 gr.

4. Vmb 12 Vhr sol alzeit signum silentii ahngezeigt werden.

5. Es soll keiner tempore repetitionis absque venia repetentis abwesend sein bei straffe 2 gr. Welcher aber zur Repetition langsam kömbt sol zur straffe geben 6 pf.

6. Wenn man etwas zu vbersingenn hat in auditorio, sollen sie alle da seinn bey straffe 2 gr. Es soll aber der cantor zuuor ahnzeigenn, wan er singenn will, denn Sonnabend nach der Vesper soll man vbersingenn was auff denn Sontag in der kirche zu singenn ist.

7. Welcher ein fenster in der kirchenn oder schuel zerbricht oder zerwirfft sol an Straffe gebenn 6 gr. vnnd es wieder machenn lassenn.

8. Welcher denn Ofenn in der Schuele beschedigt soll ann Straffe gebenn 6 gr. vnnd das was er verderbt wieder machenn lassenn.

9. Es soll einer so lang Orator seinn bis er einenn successorem (welchem er ein 8 tage ohngefehr kan zu gute halten) bekömptt.

NB. So auch etliche in vnbilligenn sachenn vnnd stückenn so wieder diese vnd der Praeceptorum leges sich zusammen rottenn wolltenn oder wurdenn vnnd ohnbewust der Praeceptorum was ergers daraus zu folgen zu besorgenn, dieselben sollen alsdann von denn andernn sämptlichenn ohne scheu vnnd nachtheil denn Praeceptoribus vorgebracht werden derer straffe sie dan gewärtig sein muegen.

Die Preces matutinae oder vespertinae sollen zu keiner Zeit nachgelassenn werdenn, ob auch schon die Praeceptores bisweilenn bey denselben nicht sein künten. Welcher aber zu denselbenn langsam kömbtt soll an Straffe geben 6 pf.

Welcher sie aber gar verseumet, vnnd nicht darzu kombt soll Straffe gebenn 1 gr. Welcher sie aber zum drittenn mall verseumen würde, der soll den tag des Essens Entberen, Ebenn also soll es auch mit der Lection des Evangelii auff den Sontagk hora 7 gehaltenn werdenn.

Dieser legum exemplaria sollen die discipuli 3 habenn, vber iglichem Tische eines, vnnd solches sollen je zwey vund zwey wöchentlich vber jedem Tische in Verwarung habenn, auff die Vorbrecher achtung gebenn. Auff den Sonnabennd aber vmb 12 Vhr Ehe sie anderen zweyen dieselben zustellen die wochen vber vorfallende straffen einfodern vnnd alles richtigk machen. alle 5 wochen aber sollen sie mit den gesellen oder collegis vmbwechseln vnnd Ehe solches geschieht dem Rectori die summam der Eingesammelten Straffe von den 3 Tischen vnd den 5 wochen ahnzeigen, Welcher aber die verwirckete Straffe auff bestimpte Zeit nemlich alle acht tage oder den Sonnabennd wen sie eingefodertt nicht erlegenn wird, derselbe soll vonn einem iglichen tage (ausgang der funff wochenn) 1 pf. auff vnnd zugebenn. Nam lex sine executione nulla est.

NB.

Die Novitii aber sollenn erst ein Viertheil Jahres vorsitzenn, Ehe ihnenn die Leges zugestalt werden, vnnd vnterdes gleichwohl sowohl als die andern sich nach denselbenn haltenn vnnd lebenn.

Hieran mögen sich die gesetze vom j. 1597 schlieszen. sie sind im originale von zwei späteren händen durchcorrigiert. gereinigt von diesen abänderungen und zusätzen lauten sie wie folgt:

Leges scholae Ilfeldensis. Anno Christi MDXCVII.

Lex iubet atque uetat

Rex imperat obsequitur Grex

Non est Imperium hic, hoc sine trifolio.

Hippoc. lib. de structur. homin.

Praestat citra violentiam, quam vi coactos facere quae iusta sunt.

Lactant. lib. I cap. V.

Amara sunt vitiosis, ac male viuentibus praecepta justiciae

Po. Latron.

Lex lumen ludi, ne ludite lumine ludi.

Bernh. libr. meditation.

Qui socii sunt in uitiis, socii erunt in poenis: una namque poena illos implicat, quos unus amor in crimine ligat.

Aristotel. lib. 5 politic.

Minores, ut fiant aequales, seditionem faciunt: aequales, ut fiant maiores, seditionem faciunt et ipsi: quid ergo maiores?

Leges scholae Ilfeldensis.

I. Pietas.

Initium sapientiae timor Domini
Primum quaerite regnum Dei, et reliqua omnia vobis adjicientur.

1. Sollen derwegen die discipuli vnd alumni scholae Ilfeldensis für allen Dingen Gott fürchten, sein wortt hochachten, gerne lesen vndt lernen, der Predigten vnd Hochwirdigen sacramenta vndt Ihren Pfarhern nicht verachtenn.

2. Sollen auf den Sonnabend vmb 3 Vhr alle in die vesper kommen, keiner ohne vorgunst der praeceptorum draussen bleibenn. Desgleichen den Sontagk morgen vnd vesper Zeit auch semptlich wiederumb in die Kirche kommen.

3. Sollen auch vor oder nach der Predigt keinenn mutwillen in der Kirchen, in vnd an den Stuelen oder andersworan vben oder schaden thun.

4. Sollen auch vnter der Predigt vnd Caeremonien nicht waschen, sondern still sein, vndt ein ieder an seiner Stedte stehen vnd sitzen bleiben, von anfangk bis zum ende, vnd nicht aus vnd einlauffenn, sonderlich wen frembde Leute im Chor oder auf der Boher Kirchenn.

5. Essen vnd trincken sollen sie nicht holen, es sey den die Kirch und Ceremonien gar ausz.

Studia.

1. Zu den privatis studiis, precibus vnd exercitiis sollen sie vornemlich die Morgenstunde brauchen, vnd dieselben nicht mit schlaffen vndt faulheit iämmerlich hinbringen: Aurora enim amica Musis.

NB. Alle morgen sollen sie semptlich hora 6 bey den precibus matutinis sein, desgleichen hora 8 bey den precibus vespertinis. Den Sontagk morgen aber hora 7 sol die explicatio der Euangeliorum aus den postillis Lutheri oder anderer gelesenn werden, darbei sie den auch semptlich sein sollen.

2. In scribendo prosam vnd carmen in utraque lingua sollen sie sich täglich vben, auch ohne der praeceptorum anreitzen vndt treiben. Solus et artifices qui facit usus erit.

3. Sol auch ein ieder darauf dencken, das er in der Musica in dem Singen wohl geubet werde, dieweil man Singen kunnen musz in Schulen vnd Kirchen, in conuiuiis et honestis congressibus vnd Musica offt einen Knaben viel fodertt, wie denn das gemeine distichon lautett:

> Scribere cantare discas, latinaque fari,
> Si pauper fueris, postea dives eris.

4. Repetitiones vnd andere gute nötige Exercitia sollen sie nicht verseumen.

5. Sollen der praeceptorum lectiones nicht verseumen, auch aus keines lection ohne Vorgunst derselben bleibenn.



6. Sollen auch zur Lection nicht langsam kommen, vnter derselben nicht aus vnd einlauffen, sondern sitzen bleiben ein ieder an seiner gewissen verordneten stete, Vndt was sie zur Lection bedurffen, zuvor mit hinein nehmen.

7. Sollen auch inter praelegendum nicht operto, sed aperto capite sitzen, den die Ehr ihrer selber.

8. Die parva Biblia, auch Epistolarum familiarium formulas sollen sie mit vleisz auswendigk lernen.

9. Sollen auch vor allen Dingen in Grammatica Latina, Graeca vnd Hebraea täglichen etliche Bletter lesenn vnd behertzigen, das sie ihnen also die praecepta gemein vndt bekandt machen, vndt zu keiner Zeitt vorgessen. Vndtt sollen sich bevleissigen das sie in wenig Zeit die drey linguas eruditas vndt andere lectiones wohl lernen, vndt darnach andern armen knaben auch weichen vndt raum gebenn.

10. Sollen die gute herrliche Zeitt, das guldene schöne otium, die gute gelegenheit, so sie alhie zum studirn haben, ia nicht verseumen, vnd stets bedencken das schöne dictum J. Neandri Seligen: Veniet tempus et deficiet vos omne tempus.

Mores.

1. Vber Tisch sollen sie sich still vnd zuchtig halten, daruber sie den selpst gebuhrliche leges haben mögen.

2. Sollen alle Malzeiten etliche capita ex Bibliis lesenn.

3. Sollen weder zu tisch noch sonsten unter sich Wilkommen haben, oder einander vorsetzen.

4. Sollen zu keiner Zeit Bier im Flecken oder in der Schencken, noch auch von andern ortten holen oder bringen lassen.

5. Sollen auch unter einander selpst zu unnötigen Kosten vnd Sauffereyen nicht vrsach geben, sich vnd ihre Eltern mit vorgeblichen vnnutzen Kosten nicht beschweren; Als da auch sein die Valet trincken, mit Geldt sich in die Cellen kauffen, mit Geldt sich von dem Oratorsampt lösen, Geldt zu den Gläsern geben, Welchs den alles durch diesen legem sol aufgehoben, beygethan vndt nichtigk sein.

6. Sollen auch keinen frembden Menschen, wer der auch sey, mit zu tisch nehmen, auch keinen frembden menschen ins Closter führen oder bringen ohne Vorgunst vnd bewilligung der praeceptorum vndt des Vorwalters.

7. Soll ein ieder so viel ihm möglich sich der frembden entschlagenn, weil daraus allerley verrhatt erfolgett.

8. Sollen keine Jungen aus dem Flecken vm vnd bey sich in der Schul oder in den Cellen haben vnd leiden, ohne die beide, so ihnen zugeordnett, Auch denselben beiden vorbieten, dz sie keine andern an vnd zu sich ziehenn.

9. Es soll der discipulorum vnd alumnorum keiner vor das Closterthor oder in das Flecke gehen, er habe den consensum der praeceptorum.

10. Vber Mauren vnd zeune sol keiner Steygen oder heimlich sich da hinaus stelen; welcher das aber thun wirdt, sol sich des beneficii vorlustig gemacht habenn.

11. Wurffel, Brett vndt Chartenspiel, auch alle andere vnehrliche vnd Beernheutter Spiele, sollen weder in der Schuel noch in den Cellen gestattet werden. Darauf den tota schola selpst Achtung geben soll. Das Schachtspiel ist studiosis adolescentibus erlaubett.

12. Brandte Wein sol Keiner aus dem Flecken oder anderswo holen lassen.

13. Vor Hurerey vnd allerley Vnzucht sollen sie sich hüten wie vor dem Teufel, dem vnreinen garstigen Vogel selpst, vnnd mit dem lieben Heiligen Job alzeit dennckon vnd sagen: Domine, verebar omnia opera mea, sciens quod non parceres delinquentibus: Item: Fornicatores et scortatores iudicabit Deus.

14. Sollen keine Bubenschlüssel haben, oder die machen oder machen lassen, welches in iedem Fall der Diebe artt ist.

15. Die ausziehenden condiscipulos sollen sie nicht hinausbegleittenn.

16. NB. Es sol auch keiner sein supellectilem von hinnen wegkbringen, er habe den zuuor die Buchbinder, die Wascherin, vnd wem er sonsten schuldigk, bezahlet, vndt sich richtig mit ihnen abgefunden. sol auch keiner sein supellectilem heimlich vnd ohne wissen des Rectoris von hinnen bringen, fuhren oder tragen lassen. Darauf den tota schola achtung geben sol. Sol auch keiner, wen er hinwegk zeuhet, die fenster in den Cellen, ob er sie gleich hette lassen hinein machen, ausschlagenn, auch sonsten nichts darinnen abreissenn, zerbrechen oder zerschlagenn, darauf den sein contubernalis achtung geben sol. Sol auch keiner hinfurder hinweg ziehen, er habe den seinen praeceptoribus vnd condispulis mit einer latina oratiuncula publice in auditorio valedicirt vnd sie gesegnett. soll auch die Diener des Closters gesegnen, vnd also mit gutem nahmen vnd Danck von hinnen abscheidenn.

17. Sollen sich fur vnd in der Kuchen, fur vndt in der Hofestuben, Schreiberey vnd Aptey, davorn im Closterhofe zu keiner zeit finden lassen, weil sie alda wenig zu schaffenn.

18. Sollen sich, wen sie essen oder trincken holen, mit keinen diener zancken, keinen drawen, oder auf weserley weise ihn beleidigen, Sondern so ja zu zeiten mangel, bey ihren praeceptoribus solches suchenn.

19. Vnd die, welche zu Zeiten zu den Hern wegen der Musik hinuorne gefodert werden, die sollen sich zuchtig vnd erbarlich vorhaltenn, sich nicht tol vndt vol sauffen, vnd wen man sie dimittirt, ein ieder baldt naher seiner Cellen wiederumb gehen, vnndt nicht erst eine nachzeche haltenn.

20. Weil auch nicht wenig vnordnung entstehet ex crebra permutatione cellarum vnd contubernalium, soll solches den disci-

pulis ohne vorwissen vnd consens der praeceptorum nicht gestattet werden.

NB. Auf den Abendt Winterszeit sollen sie hora 8, post preces vespertinas zu Bette gehen, vnd desz morgens umb 4 oder 5 wiederumb aufstehen vnd sexta bei den precibus matutinis alle sein.

In der Schuel sol des nachts keiner liegen noch schlaffenn. Den Sommer vber sol ein ieder, auf den Abend hora 8. in der Schuel bey den precibus vnd dan in seiner Cellen sich gewis finden lassen.

21. Sollen nicht den ganzen abend mit spatzirn und schreien aufm Kirchhof, im Creutzgang, in der Schuel oder auf dem Schlafhause zubringen. sie sollen sine strepitu vnd tumultu allezeit zu Bette gehen, vnd in cubiculis, in quibus debet esse silentium, stil sein, das man gegen den Abend vnd die nachtt ruhe vnd friede habe im Creuzgang, in den Cellen, vndt auf dem Schlafhause, darauf den sonderlich achtung geben sollen die welche die privat leges in Vorwahrung.

22. Weil auch zum offtern Klage kompt von den dienern des Closters, das die Fenster in der Kirchen vnd in der Schuel muttwillig zerstossen vnd zerworffen vnd zerbrochen werden, Als sollen sich die alumni hinfürder solches Vrevels vndt muttwillens, mit schlagen, brechen vndt zerwerffen, sowohl an Fenstern, als an den Decken vnd allen Gebewen, auch dem Ofen in der Schuel gentzlich enthalten, oder vmb ihr eigen geld wiederumb machen lassen, vnd der praeceptorum straf daruber insonderheit auch gewertigk sein, darauf den die welche die privat leges in Vorwahrung, sonderlich gut achtung haben sollenn.

23. Es sollen auch die Discipuli vndt Alumni singuli et universi fur allen aemulationibus, odiis vndt dissensionibus, wie vorm Teufel selpst, sich hutenn, vnd zu friede vnd einigkeit helffen rahten, ein ieder vor sich vnd alle in gemein. Sol auch keiner den andern beleidigen, weder mit worten noch mit wercken, sollen sich nicht vnder einander schlagen noch rauffenn, auch keiner sich an dem andern selpst rechnen, sondern sollen in fried vnd einigkeit als Bruder zusammen lebenn.

24. Es sol auch keiner zu keiner Zeit, einen Dolch ahn vnd bey sich haben oder tragen, sollen auch sonsten keine Arma, weder Buchssen noch Spiesse bey sich haben, keine Beile oder Bartten mitt sich tragen, sondern Bucher in den Henden haben.

25. So auch einer einen Dolch, messer oder andere arma auf einen andern zucken wurde, Sol dasselbe von stund a tota schola vor den Rectorem gebracht werden. Vnd eben also sol es auch gehalten werden, wen einer sonsten geschlagen oder beleidigett oder beschedigtt wurde.

26. Sie sollen auch keine famose Vers oder Schmehereimen wieder iemand machen vnd anschreibenn, auch nicht wieder sich selpst vnter einander, vnndt die wende vnd thuren damit beschmutzenn vndt beschmieren, Auch mit keinem vnzuchtigem vnndt vnflätigem Gemahlde iemandt schmehen vnndt ergern.

27. Sie sollen sich auch alles fluchens vnd schwerens, auch aller vnzuchtigenn vnflätigen vnd vnschambarer wortten vnd reden enthaltenn, sich vnter einander mit dergleichen nicht schenden, schmähen noch lestern, keiner den andern vorachten, es sey auf waserley weise, worin oder womit es wolle.

28. Vnd wie sie iedem ihrer untereinand selber schonen sollen, Also sollen sie semptlichen vndtt ein ieder in sonderheitt Ihrer Oberherrn vnndt der Praeceptorum schonen, sollen dieselben Vnter einander nicht heimlich lestern noch schmähen, oder Vbels von ihnen reden vnd sie vorachten, wie bisher von vielen Vndanckbarn Gotlosen Buben geschehen ist, vnd noch wol geschiht, den solches ist wieder das Vierdte, Funffte vndt Achte Gebott Gottes. Vnd gott treuet solch Vndanckbaren Vorachtern vnd Lesterern alles Vngluck in diesem zeitlichen leben, darinnen sie auch nicht lang sein sollen, Vnndt hernach mit ewiger Pein gestrafft werden.

29. So aber etliche vnter ihnen sein wurdenn, so zu dergleichen, auch zu allerley Tumultt, aufruhr vnndt andern verbotenen stucken wurden lust haben, sich zusammen rotten, auch andern darzu Vrsach vndt anreitzung geben, tanquam communes ἐρινύες nostrae scholae, dieselben sollen kühnlich ohne alle scheue von etlichen oder der ganzen schuel den praeceptoribus angezeiget werden, welche dan die frommen vnndt stillen wol werden zu schutzen vnd handhabenn, solche ταράκτορας aber billich vnd scharpf gnug zu straffen wissenn.

Vnd in Summa sie sollen semptlichen täglich also leben, das Gott bey ihnen stets wohne, auch die lieben Englein gern vndt mit lust umb sie sein, Auch ihre praeceptores kein Vrsach mit ihnen zu zancken, vndt ihres Lesens nicht mit Vnlust, sondern mit lust pflegen vnndtt wartten können.

Das gegenstück zu diesen gesetzen bildet eine aus Neanders zeit übernommene gelöbnisformel, nach der sich die alumnen verpflichteten die gesetze punkt für punkt zu halten. ich teile aus derselben nur das mit, was geeignet ist n e u e s licht auf die schule und Neanders erzieherische grundsätze zu werfen. so heiszt es dort:

Will . . . die Bibel fleiszig lesen, alle Jhar einmahl hinaus, die Spruche, so in der kleinen Bibel aus der Schrifft zusammen gebracht, auswendig zue lernen vndt sie zu Lesen nicht mude werden.

Wil mich des befleiszigen das Ich in zweyen (!) Jharen die drei linguas eruditas vndt andere Lectiones wol lerne, vndt darnach anderen armen Knaben auch weiche vndt raum gebe.

Vndt was Ich in vier wochen kan Studieren, da wil Ich kein viertel Jhar, mit meinem groszen schaden, dazunemen.

In scribendo prosam vnd carmen in utraque lingua mich täglichen fleissig vben, ohne iemands treiben vndt anregen, vndt will keinen tagk furuber gehen lassen, da ich nicht etliche vers innen machen will.

Auff der Praeceptorum wortt inter praelegendum fleiszig auf-

mercken, vndt was sie mich heiszen mercken, in meine Rhapsodiam fleissigk einschreibenn.

Wil vnd sol auch sine venia nirgend hingehen, den praeceptoribus selpst anzeigen oder so Ich zue Ihnen eilends nicht kommenn, Ihnen ein Zettell schreibenn, oder durch einen andern anzeigen lassen, damit sie zu ieder zeit wissen wo Ich bin vndt zu thun habe.

Wil auch Epistolarum familiarium formulas[7] lesen, auswendig lernen vndt mir sie mit täglich vbung, recitiren, reden vndt schreibenn so bekandt machen, das sie sich selpst finden wan Ich dieselben im reden vndt schreiben brauchen soll, vndt man mit der Zeitt spuren das mir dasselbe Buchlein ein liebs vndt guts buchlein gewesen sey.[8]

Vndt zu den privatis studiis, precibus vnd Exercitiis vornemlich die Morgenstundt brauchen vndt die nicht mit schlaffen vndt faulheit iämmerlich hinbringenn, wil auch stets bedencken das dictum meines lieben altenn praeceptoris: Veniet tempus, et deficiet vos omne tempus.

Wil keinen Fechter vmb mich leyden, kein Fechten lernen vnd vbenn, wil auch kein Fechtschwert bey mir findenn lassenn.

---

[7] Epistolarum familiarium formulae ex omni erudita latinitate collectae. [Islebii] 1586. 8. denuo recogn. Lipsiae 1591. 8.

[8] hiermit stelle man zusammen aus den ältesten gesetzen vom jahre 1580, Studia, § 2 (Ilfelder progr. 1886 s. 33): Vnd wen die lectiones angehen des morgens vnd zu mittage, als dan vleiszig auf alle wort des praeceptoris mercken, vnd was notatu dignum vleiszig zeichnen, vnd nach verbrachten lectionibus nicht allein zur repetition derselben zu seiner zeit kommen, sondern auch in ein besonder buch aus allen lectionibus alle feine dicta, exempla, historias, Apophthegmata, fabulas, schöne versus graecos vnd latinos, vnd alle andere feine reden, so man in omni vita brauchen, auch besonders schöne phrases, Epitheta, compositiones graecas, vocabula vnd alle significanter dicta schreiben, dieselbe oft lesen, repetiren, ruminiren, vnd dasselbe auch vor seinen thesaurum halten vnd ihm lieb sein lassen, vnd tegelich mit newen accessionibus aus den lectionibus vnd obiter dictis seines praeceptoris locupletiren vnd bessern.

Ilfeld. H. Kühlewein.

13.

ERINNERUNG AN KARL LEHRS.

Der berühmte Königsberger philologe Kaufmann (oder wie er später genannt wurde) Karl Lehrs ist am 14 januar 1802 in Königsberg i. Pr. als der sohn eines jüdischen Königsberger kaufmanns geboren, und gehört somit zu denjenigen allerdings später getauften (Lehrs selbst trat 1822 zum christentum über), hervorragenden Judenfamilien, denen die alte, ehrwürdige krönungstadt Königsberg nicht am wenigsten ihre berühmtheit in allen gebildeten

kreisen des deutschen vaterlandes verdankt. wir erinnern an Johann Jacoby, den vortrefflichsten aller menschen (so wenig wir seine politischen grundsätze billigen), an Simson, den präsidenten des reichsgerichts in Leipzig, an geheimrat Ludwich Friedländer in Königsberg und an den erst jüngst von Wien nach Berlin berufenen Hirschfeld, den bedeutendsten schüler Mommsens. der jüngere bruder von Lehrs, mit dem der Königsberger philologe öfters verwechselt worden ist, hiesz F. Siegfried Lehrs und hat sich durch die grosze Pariser (Firmin Didot) ausgabe der griechischen epiker bekannt gemacht. Lehrs studierte in Königsberg bei Lobeck classische philologie, wurde dann im j. 1824 gymnasiallehrer in Marienwerder, 1825 oberlehrer am Friedrichs-collegium in Königsberg, 1835 auszerordentlicher, 1845 ordentlicher professor an der Königsberger universität (erst jetzt legte er sein schulamt nieder), an welcher hochschule er unausgesetzt und ohne unterbrechung gewirkt hat bis zu seinem am 9 juni 1878 nach schmerzvollen leiden erfolgten tode. einmal hat er einen ehrenvollen ruf nach Leipzig als nachfolger Gottfried Hermanns erhalten, denselben jedoch abgelehnt, da er als echter Ostpreusze seiner vaterstadt nicht untreu werden wollte. als sein nachfolger wurde sein treuster schüler, der bekannte Homerforscher professor Arthur Ludwich berufen, der vor kurzem ein umfangreiches und bedeutendes werk über die Aristarchische textkritik veröffentlicht hat.

Von kleiner, etwas verwachsener, unschöner figur hatte Lehrs einen groszen kopf mit dünnem, lockigem haar, einen ungewöhnlich grozsen, breitlippigen mund, aber ein paar schöner, brauner augen, welche noch in seinen letzten lebensjahren den geist und das feuer der jugendjahre zu sprühen schienen. seine stimme war markig und breit. die ganze häszlichkeit des mannes gieng verloren, wenn man ihn sprechen hörte; man vernahm nur seinen geist und sah nur seine weitgeöffneten, leuchtenden augen. ebenso wenig achtete man darauf, dasz bisweilen sein anzug defect oder unordentlich, seine halsbinde zu hause gelassen oder sein hemdkragen geöffnet war.

Von natur sinnig und liebenswürdig war er ein groszer verehrer des weiblichen geschlechts, wie er auch bis zu seinem tode mit einigen frauen in innig befreundetem und angeregtem verhältnis blieb, welches hauptsächlich durch seine begeisterung für die groszen dichter aller nationen nahrung erhielt, die er mit jenen frauen teilte. indessen hat er niemals sein junggesellenleben aufgegeben.

Seine lebensgewohnheiten waren einfach und regelmäszig. vormittag arbeitete er, indem er zum frühstück in kleineren pausen etwas Rheinwein zu trinken pflegte, und empfieng besuche seiner freunde und schüler. am nachmittag hielt er seine vorlesungen, worauf er in der conditorei von Zappa kaffee trank und die neusten zeitungen las (Lehrs gehörte der entschieden liberalen richtung an) und später, wenn es angieng, einen spaziergang über den steindamm

nach dem steindammer thor zu machte. häufig bemerkte man ihn auch dann in begleitung einer befreundeten familie, und es war ein rührender anblick zu sehen, wie der kleine alte herr bei regenwetter die frau des hauses mit einem regenschirm beschützte. den abend pflegte er im kreise dieser familie zuzubringen. seine verhältnisse waren bis einige jahre vor seinem tode keine glänzenden, wie auch die von ihm bewohnte wohnung nur aus wenigen zimmern bestand. dennoch hat er stets auch seine groszen vorlesungen gratis gelesen, wofür ihm die studierenden der philologie, die gewöhnlich kein geld übrig hatten, sehr dankbar gewesen sind, wiewohl das ministerium, wenn wir recht berichtet sind, wiederholentlich anstosz daran genommen hat. wie würde er wohl über jenes markten, feilschen, erpressen an gewissen hochschulen geurteilt haben, an denen ein college den andern haszt und gegen ihn intriguiert, wenn dieser ihm zehn mark honorar entzieht? wo die wissenschaft nicht selten nur noch im dienste des gottes Hermes steht und von Apollo und Minerva in gleicher weise abgewandt ist, wie von den Grazien?

Lehrs verkehrte mit vielen collegen und früheren schülern auf die freundschaftlichste weise. unter den ersteren sind hervorzuheben der berühmte, längst verstorbene philosoph Karl Rosenkranz und der philologe Ludwich Friedländer, unter den letzteren der jetzige gymnasialdirector Kammer in Lyck, der verfasser des umfangreichen buches 'über die einheit der Odyssee', Arthur Ludwich, Richard Arnold und der schreiber dieser zeilen. mit wie liebevollem und teilnehmendem herzen Lehrs alles verfolgte, was mit seinen ehemaligen schülern vorgieng, konnten Kammer und andere sehen, als sie sich eine lebensgefährtin ausgesucht hatten und in den stand der ehe zu treten beabsichtigten. die junge braut machte dann am arm ihres bräutigams dem alten herrn eine visite, der sich, wie gewöhnlich, zart und lebhaft zu unterhalten verstand und die freundschaft des mädchens im augenblick eroberte.

Lehrs gehörte zu den bahnbrechendsten philologen, welche Deutschland hervorgebracht hat. der Berliner philologe Moritz Haupt übertraf ihn durch die sicherheit der textkritischen behandlung, soweit diese mit handschriften und conjecturen in beziehung steht, Friedrich Ritschl war ihm überlegen durch die gleichmäszige sicherheit der philologischen methode. aber Lehrs übertraf beide an genialität, an geistreichigkeit, an scharfem urteil und an ästhetischem geschmack. wenn man das tiefste eindringen und versenken in den geist, das wesen und die bildung des griechischen volkes für das letzte ziel aller philologischen arbeit halten darf — denn auf dem Griechentum beruht einerseits das nichtoriginale, abgeblaszte litterarische Römertum, anderseits aber die gesamte geistige bildung der europäischen culturstaaten — so war Lehrs unstreitig der bedeutendste Hellenist, der auf deutschem boden erstanden ist. ja er war so durch und durch Grieche, dasz man in der unterhaltung

mit ihm, wenn seine groszen, lebhaften augen träumerisch in die ferne blickten und seine dünnen grauen locken auf seinem interessanten kopfe lebhaft in bewegung gerieten, vollständig vergasz, einen Königsberger kaufmannssohn vor sich zu haben, und unwillkürlich an einen griechischen weisen oder alten dichter dachte, der aus dem füllhorn seiner gelehrsamkeit, seines geistes, seines witzes und seiner kritik den jungen schüler überschüttete und in eine fast weihevolle stimmung versetzte. die griechische humanität und die feine hellenische bildung haben in diesem sohn der modernen zeit und des entferntesten ostens die höchsten triumphe gefeiert. denn die grosze liebenswürdigkeit seines wesens, sein wohlwollen gegen jedermann, sein mitgefühl mit den armen und leidenden, seine hilfeleistung, wo es not that, sein menschliches und bürgerliches bewustsein wurden fast noch übertroffen durch das lebhafte interesse, das er an allen fragen und erscheinungen der mitwelt nahm, mochten diese litterarischer oder politischer natur sein, wie auch sein kunstsinn eine ungewöhnliche ausbildung erfahren hatte, die sich vorzugsweise in seinem interesse für musikalische erzeugnisse und in seiner hervorragenden teilnahme an musikalischen genüssen widerspiegelte. in der that gab es kein besseres concert in Königsberg, bei dem nicht Lehrs zu den andächtigsten zuhörern gezählt hätte. dieser kunstsinn war es auch, der das freundesband schlieszen half, das ihn stets mit einem der kunstsinnigsten ostpreuszischen sammler, einem rittergutsbesitzer, vereinigte. als dieser seine reise nach Griechenland herausgab, schrieb Lehrs die vorrede dazu. und der griechischen gypsköpfe auf seinem schreibtisch werden sich noch alle seine besucher erinnern. ja, er war ein Grieche durch und durch!

Als ein so gearteter, mit solchem geschmack und solcher feinsinnigkeit begabter philologe bildete er namentlich einen wohlthuenden gegensatz zu jenen buchstabenreitern, welche in ihrem ganzen leben vor grammatischen, sprachlichen und scholastischen arbeiten es zu keiner harmonischen abspiegelung des antiken geistes in ihrem innern zu bringen vermögen, aber auch einen gegensatz zu jenen ihm sehr unsympathischen süddeutschen philologen, welchen es niemals vergönnt gewesen war, in den geist der antike einzudringen und welche vielleicht trotz einer grosz angelegten natur in der enge der verhältnisse gefahr liefen zu pedanten herabzusinken. vor nichts aber hatte Lehrs einen solchen abscheu, wie vor pedanterie. es gibt daher in dem ganzen gebiet der philologie kaum zwei zeitgenossen, die nach allen richtungen hin so verschieden gewesen sind, als Lehrs und der bayrische philologe Naegelsbach einerseits und Lehrs und der schwäbische philologe Sigismund Teuffel anderseits, welch letzterer Lehrs in der Horazkritik befehdete. man kann ruhig aussprechen, dasz die süddeutsche selbstgenügsamkeit, der egoismus daselbst, der erwerbungstrieb niemals im stande gewesen sind, einen so intacten und groszartig angelegten



gelehrten, wie Lehrs, zu begreifen, dessen innerstes wesen aus dem aufgehen in einem fremden geist, aus selbstlosigkeit und entsagung zusammengesetzt war, aber ebenso wenig im stande gewesen sind, das wirkliche Griechentum zu verstehen, weil hier im süden noch das beschränkte und scholastische mittelalter zu deutliche spuren hinterlassen hat, dessen dicke, sumpfige atmosphäre das eindringen in den hellenischen geist stets verhindert hat. umgekehrt kann man aber auch behaupten, dasz Lehrs selbst, der grosze verehrer von Goethe, mit dessen bildungsgang er viel gemeinsames hatte, einzelnen süddeutschen erscheinungen ungerecht gegenüber gestanden hat, wie er beispielsweise den dichter Uhland sein ganzes leben hindurch unterschätzt hat, weil ihn, den feinen Hellenisten, die mittelalterlich coquettierende und affectierende sprechweise unangenehm berührte*, wie er überhaupt dem ganzen deutschen mittelalter mit seiner roheit, seinem despotismus und seiner unbildung antipathisch gegenüber stand. vor allen dingen aber unterschied sich Lehrs dadurch von zahlreichen andern gelehrten seiner zeit, dasz er in gleicher weise als gelehrter, wie als mensch grosz war, und über alle die kleinen fehler, leidenschaften und lächerlichkeiten, von denen unbedeutende gelehrtenseelen ergriffen zu werden pflegen, hoch erhaben war, ich meine neid, geiz, misgunst, eitelkeit. alles kleinliche war ihm verhaszt, weil in seiner groszen seele kein raum dafür war. besonders bildete seine grosze anspruchslosigkeit und seine herzenseinfalt einen wohlthuenden gegensatz zu der vorzugsweise in kleinen universitätsstädten üblichen aufgeschwollenheit und aufgeblasenheit, mit welcher gelehrte fünften oder sechsten ranges, deren wissenschaftlicher ruhm mit dem nächsten kilometerstein zu ende ist, auf ihre mitwelt herabzusehen pflegen, einer aufgeblasenheit, die öfters den gedanken nahe legt, dasz es überhaupt verfehlt gewesen ist, die hochschulen deutscher wissenschaft und deutscher cultur in kleine städtchen zu verlegen. eine persönlichkeit, wie Lehrs, konnte aber nur in einer groszen und cultivierten stadt entstehen und gedeihen: in einem universitätsdorf wäre sie verkümmert.

Wenden wir uns jetzt zu den gelehrten arbeiten des Königsberger philologen.

Das hervorragendste werk, durch welches sein name berühmt wurde, ist sein im j. 1833 erschienener 'Aristarch' (de Aristarchi studiis Homericis), ein buch von epochemachender bedeutung nicht nur auf dem gebiete der Homerkritik, sondern als kritisches werk ersten ranges, das den scharfsinnigsten und vorzüglichsten werken beigezählt werden musz, welche die philologische wissenschaft aller völker aufzuweisen hat. in Wolfs prolegomena zum Homer war die idee in betreff der vorgeschichte des Homerischen textes kühn und

* die redaction hält es hier — noch unter dem vollen eindruck der eben begangenen Uhlandfeier — für besonders angezeigt, zu erklären, dasz sie diese dem süddeutschen genius so ungünstige auffassung ihrerseits nicht vertritt.

genial gewesen, die darstellung fesselnd und hinreiszend, aber die beweisführung matt und das resultat zweifelhaft. im Aristarch von Lehrs war die idee frappierend, die formale darstellung knapp und streng, die beweisführung zwingend und jeden zweifel ausschlieszend, das beigebrachte material erschöpfend, das resultat sicher und unerschütterlich. die bedeutung des Lehrsschen werkes zeigt sich auch darin, dasz bereits die dritte auflage veranstaltet werden muste, was für ein kostspieliges, streng wissenschaftliches werk in Deutschland ebenso eine seltenheit ist, wie es in England zu den gewöhnlichen erscheinungen gehört. die grosze aufgabe, die sich Lehrs gestellt hatte, bestand darin, in unsern Homerscholien das ganze system der Aristarchischen Homerkritik und Homerinterpretation aus den quellenwerken der scholien aufzudecken mit berücksichtigung aller derjenigen, die schon vor Aristarch auf demselben gebiet thätig gewesen waren. infolge dieses werkes trat er in jenen bedeutungsvollen, von 1834 bis 1836 währenden briefwechsel mit Karl Lachmann, der wohl nicht ohne einflusz auf Lachmanns im j. 1837 erschienene 'betrachtungen über die Ilias' gewesen ist.

Auszer für Aristarch wirkte aber Lehrs auch bahnbrechend für die genauere kenntnis eines andern griechischen grammatikers ersten ranges, des in der blüte der römischen kaiserzeit wirkenden Herodian. in der that sind seine Herodiani scripta tria emendatiora (Königsberg 1848) die grundlage Herodianischer textkritik geblieben, welche später durch die ebenso gewissenhafte wie fleiszige und scharfsinnige gesamtausgabe des Herodian von August Lentz (Leipzig 1868 f.) ihre vollendung erhielt. es braucht für philologen nicht daran erinnert zu werden, dasz Herodian neben Aristonikos (der später von L. Friedländer und O. Carnuth bearbeitet und herausgegeben wurde) der bedeutendste grammatiker war, den der scholiast im Venetus A der Ilias und zwar speciell für die Homerische prosodie excerpiert hat. — Den schlusz jener Herodianausgabe von Lehrs bildeten die analecta grammatica, unter denen der aufsatz über Asklepiades Myrleanos eine schwierige litterarhistorische frage zum ersten mal zu lösen versuchte.

Bei dem gebildeten publicum Deutschlands wurde Lehrs indessen erst bekannt durch die im j. 1856 erschienenen 'populären aufsätze aus dem altertum', eine perle in unserer ästhetischen und philologischen litteratur, in welcher die feinheit seines geschmacks und seines urteils, die reife seiner kritik, der reiz seiner stilistisch ungewöhnlichen und originellen darstellungsweise ebenso einen dankbaren leserkreis fanden, wie die wärme seiner empfindung und die offenheit und deutlichkeit bei der darlegung seines standpunktes in den mythologischen und litterarhistorischen fragen. besonders fesselnd sind hier die aufsätze über die Helena, über die Nymphen und über wahrheit und dichtung in der litteraturgeschichte; in dem letztern gieng er auf dem pfade strenger litterarhistorischer kritik noch einen schritt weiter als

Welcker. dem verfasser war es vergönnt, auch von diesem beim bessern publicum so beliebt gewordenen buch im j. 1875 eine zweite, beträchtlich und besonders durch eine abhandlung über das zwölfgöttersystem erweiterte auflage veranstalten zu können.

Unter den andern schriften ragen hervor seine 'quaestiones epicae', die im j. 1837 gleichsam als supplement des Aristarch erschienen und die teilweise angefeindeten und bei ihrem erscheinen von Theodor Bergk heftig angegriffenen 'Pindarscholien' aus dem j. 1873, während sein Horaz vom j. 1869 (dazu nachtrag 1871) nicht viel verehrer zu erringen vermochte. wenig bekannt geworden ist die im j. 1870 erschienene übersetzung des Platonischen Phaedros.

Was nun die vorlesungen von Lehrs anbetrifft, so verfolgten diese vorzugsweise den einen zweck, einzuführen in die wissenschaft, anzuregen und zu weiterem studium zu veranlassen. sie waren daher weniger material als gedankenreich, weniger sammelnd und zusammenstellend als anregend, und gewis gab es nicht wenig jüngere philologen, die damals unmittelbar nach dem gehörten in der vorlesung den entschlusz faszten, über diesen oder jenen punkt weiter zu arbeiten. von der litteratur über die einzelnen gegenstände wurde gewöhnlich nur das allernötigste gegeben, und beispielsweise aufsätze aus philologischen zeitschriften sehr selten angeführt. die art des vortrags beförderte den zweck des anregens in hohem grade. denn wenn Lehrs auch stets ein heft in die vorlesung mitbrachte, so pflegte er doch nur selten hineinzusehen, und gewöhnlich nur, wenn er material oder quellen oder stellen mitzuteilen hatte. sein vortrag war meistens frei, von groszer lebhaftigkeit, besonders bei partien, wo er selbst bahnbrechend aufgetreten war, oder wo er irrtümer und geschmacklosigkeiten anderer zu widerlegen hatte. diese lebhaftigkeit wurde noch dadurch erhöht, dasz der redner bei solchen stellen vor dem auditorium auf und ab gieng und lebhaft mit den armen gesticulierte, wobei seine groszen braunen augen einen dämonischen glanz erhielten. am charakteristischsten für diese lebendigkeit war die einführung in die griechische tragödie, die er in seiner einleitung zur 'Antigone' vorauszuschicken pflegte, wo er namentlich die philisterhaften auffassungen von der tragischen schuld in der Antigone niederzuschmettern pflegte.

Auf diese weise bildete der charakter seiner vorlesung einen gegensatz zu mehreren in jener zeit auf andern deutschen hochschulen wirkenden berühmten philologen, die weniger auf anregung und lebendige einführung sahen, wie auf mitteilung des gesamten materials, mit dessen aufzählung nicht selten mehrere stunden hinter einander zugebracht wurden, was unter umständen vielleicht nützlich, in jedem fall aber überaus langweilig war. dasz nemlich diese art, quellenmaterial zu dictieren, unter allen umständen nützlich ist, wagen wir zu bestreiten, weil sie aus dem rahmen einer akademischen vorlesung heraustritt und mehr die form der sorgfältigen monographie oder eines vollständigen handbuchs anzunehmen pflegt.

Die hefte von Lehrs besaszen also die eine eigenschaft nicht, dasz sie ein reichhaltiges oder vollständiges material gaben. aber die anordnung des stoffes, die gruppierung der einzelheiten, die geschmackvolle beurteilung, durch welche er alle philologen seiner zeit übertraf, gaben den heften einen eigentümlichen reiz, so dasz man sich gern in sie vertiefte: zum examen waren sie weniger zu verwenden. dies gilt besonders von seinen beiden grösten vorlesungen, der metrik, bei welcher das musikalische element das anziehende war, und die von ganz unmusikalischen menschen deshalb kaum gewürdigt werden konnte, und von der griechischen litteraturgeschichte, bei welcher besonders die partie über Homer und die epiker zu fesseln pflegte (daneben aber auch Sokrates, Plato, welch letztern er ungewöhnlich hoch taxierte, u. a.), wogegen die geschichte und encyclopädie der philologie eher ein torso war, da der zu behandelnde stoff nur eklektisch mitgeteilt wurde.

Ganz besonders anregend war Lehrs im philologischen seminar, das er noch bis wenige jahre vor seinem tode in seinem groszen arbeitszimmer abzuhalten pflegte, wo indessen der platz nicht selten von inactiven mitgliedern so eingeengt wurde, dasz manche studenten in das dunkle hinterzimmer gehen musten, wo sie wenigstens den groszen philologen zu hören vermochten, ohne etwas sehen oder schreiben zu können. ganz besonders hervorragend und instructiv war hier die erklärung von Hesiod, Aristophanes und Horaz. bei der erklärung der Horazischen oden muste der eminente scharfsinn von Lehrs die gröste bewunderung erregen, selbst bei den wenigen reiferen studenten, welche den weg, den die kritik von Lehrs Horaz gegenüber eingeschlagen hatte, schon damals als einen irrweg richtig erkannten. aber mit dem meister Goethe, den Lehrs über alles verehrte, hatte er auch die eigenschaft gemein, dasz er nirgends empfindlicher war, als bei dieser — Achillesferse, und hier am häufigsten in der polemik gegen seine gegner aus dem fahrwasser der ruhe und der sichern überlegenheit, die vor drastischen wendungen und mitteln zurückschreckte, sich herausdrängen liesz. ob es die beschaffenheit dieser gegner seiner Horazarbeiten war, welche in ihm das zürnen und den groll erregte, vermag ich nicht mehr zu entscheiden. in jedem fall war es eine eigentümliche schicksalsfügung, dasz der grosze gelehrte bei der kritik der Horazischen oden in denselben fehler verfallen muste, den er bei seinen gegnern in der Homerfrage, Lachmann, Haupt, Bekker, besonders zu tadeln hatte, dasz sie gedichte mit dem seciermesser einer unerbittlichen logik behandelten, die nur bei prosawerken anzuwenden ist.

Auch die durchnahme der seminararbeiten war für die studenten von ganz hervorragendem nutzen. denn ohne dasz er in den harten und abweisenden ton moderner epigonen verfiel, durch welchen der junge philologe so consterniert zu werden pflegt, dasz er gewöhn-

lich gleich alle lust zum selbständigen arbeiten verliert, und ohne dasz er mit eitelkeit seine überlegenheit in der handhabung und verwendung des materials den jüngeren leuten zeigte, wie dies nicht selten andere professoren zu thun pflegen, wurde der schüler doch auf alle fehler mit ernst aufmerksam gemacht und lernte es später besser machen. Lehrs war in diesen sachen ein überaus geduldiger lehrer, und gewis konnte sich niemand bei ihm beklagen, dasz er ihn unwirsch behandelt oder kurz abgefertigt oder seiner arbeit zu wenig aufmerksamkeit geschenkt hatte. er war aber auch ein ganz vorzüglicher lehrer, und die begeisterung, die er für jeden der von seinen schülern bearbeiteten stoffe hatte, übertrug er unwillkürlich auch auf die schüler, die mit doppeltem eifer und gröszerem fleisz an die ihnen gestellten aufgaben herantraten.

Man würde aber nur ein unvollkommenes bild dieser thätigkeit geben, die sich auf die arbeiten der studierenden bezog, wenn man ein moment von der erwähnung ausschlieszen wollte, die besprechung über die arbeit und das beraten im hause des verehrten lehrers selbst. hier gehörte Lehrs zu denjenigen lehrern, welche einer frage stets wieder eine neue seite abgewinnen, und so in dem unvermuteten erschlieszen neuer, oft überraschender gesichtspunkte, welche dem schüler in der liebenswürdigsten weise mitgeteilt wurden, stets die wirkung erzielten, dasz man sich neben dieser wissenschaftlichen grösze, neben diesem stets neues zeugenden, productiven genie unendlich klein vorkam, wenn man auch mit gröszeren erwartungen, hoffnungen in betreff seiner selbst und in selbsttäuschung das arbeitszimmer des verehrten lehrers betreten hatte. dies gefühl der kleinheit wird ja durch verschiedene eigenschaften eines hervorragenden lehrers erzeugt. ein bekannter historiker, der noch college von Lehrs war, der vor kurzem verstorbene Alfred von Gutschmid, erzeugte dieses gefühl selbst bei dem fachgenossen — um wie viel mehr bei den schülern — durch seine phänomenale gelehrsamkeit, welche sich selbst in den minutiösesten daten offenbarte, die in allen gebieten seines fachs so stupende war, dasz den hörer nicht selten staunen ergriff, wie ein einziger menschlicher kopf diese daten, details und dieses profunde wissen beherbergen konnte. bei Lehrs war es nicht die gelehrsamkeit, sondern der sichere weg, den er vorwies, der scharfsinn, mit welchem er das zu erreichende ziel vor augen stellte, die durchdringende kritik, mit welcher er das nebensächliche und verfehlte fortzuräumen unternahm. freilich teilte er den fehler aller so angelegter das ziel divinatorisch erschlieszender, nebensächliche hindernisse rasch überspringender naturen, dasz er manches material unterschätzte, anderes, das ihm von untergeordneter seite zu kommen schien, nicht beachtete oder nicht kannte, wodurch die verlangten arbeiten bisweilen unvollständig oder unvollkommen waren. aber das wusten die studenten natürlich nicht. jedem seiner schüler werden daher diejenigen stunden unvergeszlich bleiben, die ihm im arbeitszimmer und im an-

regenden und belehrenden gespräch mit Lehrs zuzubringen vergönnt waren.

Wenn man aber die bedeutung des wissenschaftlichen lehrers an einer hochschule nicht abmiszt nach der gewandtheit und fertigkeit des vortrags, auch nicht nach der methode des sprechens, welche ein möglichst getreues und sorgfältiges nachschreiben gestattet, auch nicht nach der gröszern oder geringern materialsammlung, welche er in den vorlesungen mitzuteilen pflegt, oder nach der brauchbarkeit der hefte, oder nach der anzahl seiner zuhörer, sondern nach dem idealen und anregenden verhältnis, in welchem der lehrer zu seinem schüler steht, so gehörten Lehrs wie Ritschl, die befreundeten, seelenverwandten männer, zu den bedeutendsten philologischen lehrern, welche Deutschland aufzuweisen hat, und Lehrs wurde es in erster linie durch seine überaus gewinnende liebenswürdigkeit, die er jedem entgegentrug und keinem versagte. in Berlin, Leipzig oder Bonn würde er eine eminente schule gemacht haben, was auf einer provincialuniversität nur in kleinerem maszstabe möglich war. es gibt aber bedeutende philologen, welche wegen ihrer schroffheit für ihre schüler unnahbar gewesen sind, und es zu keinem erschöpfenden austausch der ansichten kommen lieszen, vielleicht diesen oder jenen bevorzugten schüler ausgenommen. unter den heutigen epigonen sind lehrer bekannt, welche dem dienstmädchen befehlen, den berühmten mann zu verleugnen, wenn studenten kommen, und wenn sie einen annehmen, dem jungen mann womöglich keinen stuhl anbieten, sondern mit der uhr in der hand und unruhe im blick den zitternden veranlassen, so schnell wie möglich das zimmer zu verlassen, damit nichts von ihrer kostbaren zeit verloren geht. von solchen gelehrten, die durch eine verhängnisvolle schicksalstücke akademische lehrer geworden sind, war Lehrs himmelweit verschieden. sein arbeitszimmer mit dem riesigen, auf allen seiten mit büchern und papieren bedeckten arbeitstisch in der mitte stand für jeden offen, und niemals wurde der fragende schüler durch blicke oder winke gemahnt, auf die zeit acht zu haben. im gegenteil vergasz sich Lehrs selbst gewöhnlich so in anregender und mitteilender unterhaltung mit seinen schülern, in seiner teilnahme für ihr streben, und in seinem eindringen und nachempfindenwollen ihres gedankenkreises, dasz er den zögernden immer wieder aufhielt und immer länger fesselte. er hatte zeit für seine schüler und scheute seine kostbaren stunden nicht, fand aber trotzdem zeit genug für seine wissenschaftlichen arbeiten. ebenso hatte er aber noch später zeit mit seinen schülern, wenn sie die hochschule verlassen hatten, zu correspondieren und in ausführlichen briefen seine ansichten klar zu legen. denn niemals versagte er sich, wo es hiesz, im dienst der wissenschaft und der wahrheit fördernd wirken zu können, niemals fehlte er, wo es hiesz, einem nebenmenschen eine gefälligkeit zu erweisen.

Als Lehrs am 7 märz 1873 in Königsberg sein fünfzigjähriges



doctorjubiläum feierte, zu welchem seine freunde und schüler in groszer zahl sich beim fröhlichen festmahl um den greisen lehrer geschart und ihn mit festschriften erfreut hatten, wurde er, der am wenigsten auf äuszerliche zeichen zu geben pflegte, durch den vom deutschen kronprinzen übersandten kronenorden zweiter classe überrascht, unseres wissens die einzige auszeichnung, die er in seinem verdienstvollen leben erhalten hat. er selbst erfreute seine schüler durch die verteilung eines philologischen, halb humoristischen katechismus, welcher die grundsätze enthielt, nach denen er bei seinen philologischen arbeiten geleitet worden war. 'du sollst nicht vor handschriften niederfallen.' 'du sollst nicht wurzeln klauben' u. ä. im namen der schüler aber sprach director Kammer den tiefgefühlten dank aus, der alle in jenen weihevollen stunden beseelte, indem er in treuer und lebhafter rede die tugenden und vorzüge des lehrers pries, welche ihn bei allen schülern unvergeszlich gemacht haben.

Mit Lehrs ist einer der letzten groszen gelehrten einer bessern zeit, einer der vorzüglichsten menschen und eines der letzten originale in der gelehrtenwelt dahingegangen. denn er war durch und durch ein original, von seinem stiefel, aus dem nicht selten neugierig ein blauer strumpf durch einen weiten einrisz schaute, bis zu dem spärlichen haupthaar, von seinen lebhaften gesticulationen bis zu den markigen, fetten tönen, die aus seinem umfangreichen munde cascadenhaft hervorquollen. mögen die heutigen epigonen, welche die wissenschaftliche welt bis zum ekel mit ihren schlachtrufen und ihren schimpfreden erfüllen, diejenigen eigenschaften sich aneignen, durch welche jener sein leben hindurch geglänzt hat — anstand, bildung, entsagung, herzensgüte. mögen sie vor allen dingen lernen, dasz der akademische beruf darum der höchste ist, weil er der edel und groszartig angelegten natur den weitesten spielraum zur entfaltung ihrer geistes- und seelengaben gewährt. wir fürchten aber, dasz die flut des epigonentums in der gelehrtenwelt Deutschlands in noch viel schrecklicherer weise hereinbrechen wird, als manche der heutigen vertreter zu glauben wagen.

Rudolstadt. Johannes Flach.

14.

ZUM LATEINISCHEN UNTERRICHT IN DER QUARTA.

In einem artikel über den lat. unterricht in quarta (jahrb. f. ph. u. p. 1886 heft 8. 9) tritt Netzker gegen die vorschläge, welche ich hinsichtlich des altsprachlichen unterrichts in der zeitschr. f. gymn.-wesen decemberheft 1885 gemacht habe, so weit sie die betr. classe berühren, auf. so angenehm es mir war, gleichsam die debatte über die von mir aufgestellten punkte eröffnet zu sehen, so enttäuscht

fühlte ich mich nach der lectüre der kleinen abhandlung, nicht als ob mich der widerspruch, den ich gefunden, verstimmt hätte, sondern weil ich die erkenntnis gewonnen hatte, fast in allen punkten misverstanden zu sein. denn das bild, welches sich Netzker von der von mir empfohlenen methode entworfen hat, entspricht der wirklichkeit nicht im geringsten.

Die erwiderung könnte ich mir nun sehr leicht machen durch einfachen hinweis auf meine damaligen auseinandersetzungen, und ich könnte die entscheidung darüber, ob meine methode und der reflex derselben bei Netzker sich decken, oder nicht, dem urteil erfahrener fachgenossen überlassen, allein der sache würde damit nicht gedient sein, und darum ziehe ich es vor, der anregung, die mir durch Netzker geworden, folge zu geben und jetzt speciell auf den lateinischen unterricht in der quarta einzugehen.

Mein streben — und dabei befinde ich mich im gefolge bedeutenderer methodiker, wie Perthes, Lattmann, Frick, und fühle mich eins mit Bolle u. a. — geht dahin, die inductive methode im altsprachlichen unterricht zu möglichst weitgreifender anwendung zu bringen; denn dasz dieselbe vor der deduction den vorzug verdient, ist wohl im princip heute fast allgemein anerkannt, und der wunsch, die in der theorie gewonnenen resultate mehr und mehr zu verwerten, ist wohl in allen denjenigen kreisen, welche sich ernstlich mit pädagogisch-didaktischen fragen beschäftigen, rege. sind denn nicht die vorzüge der induction geradezu in die augen springende? wenn es naturgemäszer und erfolgreicher ist, den jugendlichen sinn zum selbständigen nachdenken anzuregen und ihn anzuleiten aus den einzelheiten der erscheinungen möglichst durch eigne kraft das allen gemeinsame gesetz zu eruieren, als dem schüler die regel zu präsentieren, ihn dieselbe in zahlreichen einzelfällen anwenden zu lassen und ihm so eine gewisse routine beizubringen, so drängt sich einem jeden die notwendigkeit, ja die pflicht auf, diese form des unterrichts in weitgreifendster verwertung zu erstreben. die frage aber, auf welchem wege dieses ziel zu erreichen ist, ist noch nicht endgültig beantwortet worden. Lattmann hat in der jüngsten zeit den versuch gemacht, in die bisherige methode des anfangsunterrichts die induction einzufügen, worüber mir an einer andern stelle das wort gestattet sein wird. bei Perthes eilt zwar die theorie in genialem fluge voraus der induction entgegen, aber seine eignen praktischen hilfsmittel kriechen, allzu sehr am alten hängend, nur langsam hinterher. stets zunehmender beachtung und damit stets wachsender erfolge erfreuen sich die bestrebungen Fricks und anderer, welche in Herbart ihren meister ehrend nach seinen psychologischen principien den unterricht gestalten wollen. durch die 'lehrproben und lehrgänge' wird für den einzelnen manch fruchtbare anregung geschaffen, es wird ihm ein spiegel vorgehalten, in dem er das wahre aussehen seines unterrichts zu erkennen vermag, oder er wird genötigt, einmal die brille des egoismus abzusetzen



als richter die eigne lehrweise und die neu empfohlene mit kritischen blicken zu betrachten, und so gewinnt er ein urteil über den wert, resp. unwert seines bisherigen verfahrens. diese 'stufen des unterrichts' sind trotz A. B. C. Drescher, der sich mit vielleicht unbewustem, aber entschieden feinem takte diesen namen beigelegt hat, von hoher pädagogischer und didaktischer bedeutung. unzweifelhaft wird die zarte sorgfalt, mit welcher nach Frick der unterricht auf grund psychologischer gesetze gehandhabt werden soll, reiche früchte tragen, und besonders, abgesehen von den naturwissenschaften, auf dem gebiete der religion, geographie und geschichte. hier kann unter geschickter leitung des lehrers eine rege geistige mitarbeit erzielt und kräftige anregung zur ausbildung des pragmatischen sinnes gegeben werden, zum eignen aufsuchen des verhältnisses von ursache und wirkung. in dem letzten fache wird es den schülern nicht nur ermöglicht, bei einem rückblick auf einen schon absolvierten zeitabschnitt durch gruppierung der einzelheiten die charakteristischen züge der periode in scharfen umrissen hervortauchen zu lassen, sondern sie werden auch den innern zusammenhang in den bereits bekannten ereignissen erkennen, ja sogar aus der vergangenheit schlüsse auf die weitere entwicklung ziehen können. hier hat es die jugend mit fleisch und blut zu thun. anders liegen die verhältnisse auf grammatischem gebiete, wo sie gezwungen ist, mit rein abstracten begriffen zu operieren. wohl verdient auch die musterlection, welche Menge und Schmidt über das griechische medium (L. u. L. 2s hft. januar 1885) veröffentlicht haben, lob und nachahmung, aber abgesehen von einer gewissen umständlichkeit[1], die vielleicht einer regelmäszigen verwendung entgegenstehen wird, und dem etwas zeitraubenden zusammensuchen der formen, das den herren verfassern entschieden von seiten des collegen Netzker den vorwurf des 'zerpflückens' zuziehen wird, vermisse ich in dieser 'stufenzahl' die erste und wichtigste, deren fehlen jener methode den nimbus der induction

[1] dasz man dabei zu einer wunderbaren umständlichkeit gelangen kann, ist aus Arlts versuch 'über die zweiten aoriste nach analogie der verben auf μι' (1885 hft. 5) ersichtlich. welch ein aufgebot von methodischen kunstgriffen und mitteln wird ins treffen geführt, um das zu entwickeln, was vom schüler schon erschaut und verstanden ist! ist derselbe von anfang angehalten worden, die formen durch zurückgreifen auf stamm, endung usw. zu bilden, so kann ihm doch der sog. aoristus syncopatus absolut keine schwierigkeiten bereiten. ἐπαιδεύθην ist ihm bekannt und somit befindet sich in seinem geiste bereits seit längerer zeit die kategorie, in welche er diese art des aorists einzuordnen hat. dasz ε in η, α in η (resp. in α), ο in ω gedehnt werden, dasz der conjunctiv durch contraction, der optativ durch anfügung von ι den entsprechenden diphthongen erhält, dasz nach παιδευθέντων die formen στάντων, γνόντων, mit dem genet. plur. des participiums übereinstimmend, ihn hinweisen auf σταντ-ς — γνοντ-ς, deren umwandlung vom dativ. pluralis der III declination her längst mechanisch geübt wird, dies alles ist so selbstverständlich, dasz jeder andere weg der erklärung nur grundlose furcht vor schwierigkeiten, die in wirklichkeit nicht vorhanden sind, erregt.

raubt. diese stufe, welche uns Perthes zeigt, ist die unbewuste anwendung der regel, der dann die ahnung des gesetzes und die bewuste anwendung folgen.

In diesem gesetze erkenne ich das fundament der inductiven methode, und nach meiner überzeugung gibt es keinen andern weg zur steten anwendung derselben, als retrovertieren und methodische sprechübungen. die sprachlichen erscheinungen, die in den schriftstellern in bunter fülle uns entgegentreten, sind zwar dem auge des lehrers sichtbar, aber an dem geiste des schülers gleiten sie unbemerkt und unerkannt vorüber. wollte man sie aber durch hinweis beim übersetzen zum bewustsein bringen, so würde die lectürestunde ihrer eigentlichen aufgabe entfremdet werden. durch das rückübersetzen treten die formen plastisch hervor und gruppieren sich entweder von selbst unter die schon im kopfe des lernenden vorhandenen kategorien, oder stellen sich ihm zur ersten unbewusten anwendung zur verfügung, sie bilden also die krystallisationspunkte für neue apperceptionen. durch das sprechen ist dann dem lehrer die macht gegeben, diese vom schüler noch nicht unter ein gesetz gestellten einzelheiten, meinetwegen auch neue, welche die lectüre nicht bietet, in seine fragen hineinzuweben und dadurch veranlassung zur anfangs unbewusten reproduction, dann zur ahnung der regel und schlieszlich zur bewusten anwendung zu geben.

Es zeugt von einer absoluten verkennung der stellung und des wertes derartiger sprechübungen, wenn diese meine forderung kopfschüttelnd zurückgewiesen wird mit hinweis auf die unfähigkeit des resp. schülermaterials. dieselben sind nicht zweck und ziel des unterrichts, sondern einzig und allein ein methodisches mittel, durch welches auch schwächeren schülern die leichtere anwendung erschauter formen, die schnellere erkenntnis noch nicht erschauter gebilde d. h. das leichtere verständnis der lectüre übermittelt wird. nur nicht gleich ungeduldig werden, wenn einzelne knaben trotz der regelmäszig voraufgegangenen retroversion die frage nicht sofort erfassen oder mit der antwort zögern oder beim antworten aus der construction fallen. eine hilfreiche zwischenfrage wirkt oft wunder, selbst in einer schwachbegabten classe — und hier kann ich wirklich aus erfahrung sprechen, denn Wittstock und Forst, zwei märkische tuchmacherstädtchen, werden sich wohl hinsichtlich der geistigen veranlagung ihrer spröszlinge keine vorwürfe machen können; sollte aber herr college Netzker trotzdem noch anderer meinung sein, so acceptiere ich dankbar das compliment für meine frühere heimat, in der mir das glück zu teil wurde, sechs jahre lang als letzter ordentlicher wirken zu dürfen. — Schon nach kurzer zeit wird sich ein recht reger dialog entwickeln, der weder für lehrer noch schüler des interesses entbehrt und obendrein noch eine grosze zahl der grammatikstunden überflüssig macht.

Es würde sich demnach der unterricht in der quarta also gestalten:

1) präparation eines abschnittes in der clsse nach **lautem ausdrucksvollen vorlesen durch den lehrer.** (die vorteile dieses verfahrens wird jeder lehrer sofort merken.)

2) repetieren durch einen oder mehrere schüler. sacherklärung durch katechese. durchaus notwendig ist hier die aufdeckung des pragmatischen zusammenhangs (in ähnlicher weise, wie es von Frick z. b. in den materialien für den geschichtsunterricht in quinta [a. o. hft. 2 jan. 1885] meisterhaft gezeigt worden ist).

3) während die präparation ruhigen schrittes weiter geht, regelmäszige retroversion des repetierten.

4) lateinisches erfragen des inhalts und der bei der ersten besprechung neugewonnenen gesichtspunkte.

Die eigentliche grammatikstunde fällt für die ersten vierzehn tage oder drei wochen ganz fort. dasz dies nach der quinta kein unglück ist, wird mir Netzker zugestehen und ich kann die versicherung geben, dasz in den herzen der knaben eine sehnsucht nach Ostermann oder gar Möller nicht emporkeimt. nun musz aber ein bestimmter abschnitt der grammatik, z. b. der genetiv, genau durchgearbeitet werden. deshalb erscheinen syntaktische formen aus dem gebiete dieses casus, entweder, wie sie die lectüre bietet, oder nach dem zielbewusten willen des lehrers, anfangs in scheinbar zufälligem durcheinander in den fragen. die deutsche antwort ist den schülern sofort präsent aus dem texte resp. der erklärung, das lateinische gewand dazu bietet ihnen wiederum der text oder die frage, zu deren selbständiger veränderung sie durch benutzung der infinitivischen oder conjunctivischen abhängigkeit gezwungen werden können. nach ablauf obiger frist steuert dann der lehrer direct auf sein nächstes ziel (den genetivus subiectivus bei substantiven und bei esse) los, durch das häufige wiederauftauchen derselben sprachlichen erscheinungen wird die aufmerksamkeit der schüler erweckt und nach einer richtung gelenkt, sie empfinden, dasz etwas neues im werke ist, sie **ahnen** das gesetz, und nunmehr beginnt die phase der erkenntnis des gesetzes vermittelst der 'stufen des unterrichts'.[2] als schluszstein dieses ganzen vorgangs empfeble ich das unterstreichen der betreffenden abschnitte in der grammatik — die zeit für diese thätigkeit ist hinreichend vorhanden — und natürlich das lernen.

Mit vorschreitender lectüre nimmt ja die unbewuste anwendung immer gröszere dimensionen, der stoff flieszt massenhafter zu, während sich der raum zwischen der ersten stufe und der folgenden zusehends verringert, weil die schüler natürlich jedes neue syntaktische gebilde mit gröszerer aufmerksamkeit betrachten. der stets anwachsenden apperception bietet die immanente repetition eine immer festere grundlage.

---

[2] die probe mag man an sätzen, die der lehrer selbst bildet oder welche einem übungsbuch entnommen sind, vornehmen. ich für meinen teil halte ein deutsch-lateinisches hilfsbuch in den händen der schüler für überflüssig.

So sind nun zwei bis drei wochen hingegangen, ohne dasz die knaben, abgesehen von einigen orientierenden fragen und bemerkungen mit grammatik belästigt worden wären; zum beschaulichen genieszen des inhalts aber sind sie genug gekommen durch die deutsche und lateinische besprechung. und wie ist dabei der boden für grammatische übungen vorbereitet worden! mit welcher leichtigkeit prägen sich nebenher fast unmerklich eine fülle von partikeln und phraseologischen wendungen dem kindlichen gedächtnisse ein, welche dem latein der knaben schon das lebhaftere colorit wirklicher latinität geben! ja, seinen innersten herzenswunsch, nach den öden formensteppen der quinta den neuen quartaner zuerst auf der grünen weide der syntax ein wenig spazieren zu führen, könnte Netzker hier spielend erfüllen. ein jeder satz im Nepos gibt ihm gelegenheit, conjunctivische und infinitivische constructionen, wie oben schon erwähnt, zur anschauung zu bringen und anwenden zu lassen, ohne dasz dabei das eigentliche pensum der quarta vernachlässigt würde.

Also auch so kann 'ein grammatisches pensum im anschlusz an eine gedruckte grammatik ganz ordnungsmäszig nach maszgabe gemeinsamer gesichtspunkte schritt für schritt absolviert werden'.

Von dem hochgradigen pessimismus aber, den Netzker in seiner arbeit an den tag legt, ist mir in diesen tagen noch ein anderes exemplar vor augen gekommen. in seinem neusten schriftchen 'über die einfügung der inductiven unterrichtsmethode in den lat. elementarunterricht' (Göttingen 1886) erzählt Lattmann folgendes: 'als ich ihm (einem ältern collegen) meinen antrittsbesuch machte, sagte er: «lieber, junger college, Sie treten nun in das pädagogische seminar; da werden Sie viele hohe pädagogische weisheit hören, aber eins, was Sie da nicht zu hören bekommen, will ich Ihnen sagen, merken Sie sich das: Sie können sich die jungen gar nicht dumm genug denken — das ist die quintessenz aller pädagogik».' allerdings liegt hierin für den lehrer eine ernste mahnung, sich den psychologischen standpunkt des schülers recht zu vergegenwärtigen, aber doch auch die eindringliche (im concreten falle wohl unbeabsichtigte) bitte, nicht zu ermatten im aufsuchen des besten methodischen weges. die beängstigende schwerfälligkeit und unfähigkeit, welche die Forster quartaner in der Neposlectüre an den tag legen, so dasz Netzker 'froh ist, wenn er nur das gelesene zum allgemeinen verständnis gebracht und eine leidliche übersetzung erzielt hat', findet ihre erklärung in jenem düstern bilde, das er selbst von dem unterricht in der quinta entwirft (s. 442):

'Der quartaner hat sich ein jahr lang mit memorieren, weniger mit denkstoff (!) beschäftigt; er hat sein gehirn angefüllt mit ausnahmen von declination und conjugation; er hat stunde für stunde seine verba meist gedankenlos auswendig gelernt und übungen darüber machen müssen, für welche anstrengendes nachdenken gerade nicht erforderlich war — ist es da nicht pädagogisch verfehlt, wenn man ihm bei seinem eintritt in die quarta wieder eine ähnliche kost,

gleichen memorierstoff, casuslehre bietet und das denken nun sanft in anspruch nimmt, anstatt den etwas erschlafften geist emporzurütteln und in bewegung zu erhalten? . . . ich möchte hinter dem gedankenstriche fortfahren: ist es da nicht besser, in sich zu gehen und mit einer methode, die solches leistet, die nicht im stande ist, trotz Ostermann das sinnlose memorieren bis auf ein minimum zu beschränken und den unterricht lebensvoller, frischer zu gestalten, einfach über bord zu werfen nicht nur für quinta, sondern auch für quarta und nicht noch obendrein auf den unfruchtbaren gedanken, den erzeuger und zeugen eines allerdings bienenmäszigen fleiszes, zu verfallen, 800 beispiele aus dem Nepos zu sammeln und sich einzubilden, man verführe inductiv oder concentriere den unterricht. beiden, lehrer und schüler, kann es durchaus gleichgültig sein, ob bei der lectüre des Miltiades oder der durchnahme des genetivs beispiele aus Ostermann oder z. b. aus der vita des Phocion oder sonst woher angezogen werden.

Es war meine absicht gleich hier eine praktische anwendung des vorher ausgeführten zu geben, allein einerseits steht mir augenblicklich nicht die nötige musze zur verfügung, anderseits fürchte ich, den raum dieser zeitschrift allzu sehr in anspruch zu nehmen. im nächsten quartal aber werde ich das unterlassene nachholen und gerade die regeln des genetivs am Miltiades entwickeln.

Hamburg. A. Wilms.

15.

ZUR CONSTRUCTION DER LATEINISCHEN PERIODE.

(nachtrag.)

In den bemerkungen über obiges thema, die in dieser zeitschrift bd. 132 s. 504—508 gedruckt sind, motivierte ich die erörterung der frage damit, dasz mir litteratur, welche dieselbe behandle, ebenso wenig bekannt sei wie J. Rothfuchs eine solche gekannt zu haben scheine, der in seinem bekannten buche (beiträge zur methodik des altsprachlichen unterrichts, 1882) wenigstens keine anführe. dennoch ist dasselbe verfahren, das ich vorgeschlagen habe, behufs auffindung des oft schwerer zu entdeckenden hauptsatzes die construction einer periode mit ausscheidung der äuszerlich leichter erkennbaren nebensätze zu beginnen, schon früher von hrn. prof. K. Dietsch in Hof in seinem programm 'zur methodik des lateinischen unterrichts' II (Hof 1879/80) dargelegt[1], wie ich auf dessen wunsch gern anerkenne. es ist der an schätzbaren pädagogischen winken und bemerkungen reichen arbeit[2] nicht

[1] s. 21 ff.

[2] der bereits 1878/79 ein erster teil voraufgegangen war und 1885/86 eine fortsetzung gefolgt ist.

anders gegangen als so vielen schulschriften: sie werden nur einem kleinen kreise von lesern bekannt. dasz hr. Dietsch vom deutschen satze ausgeht, ist unwesentlich, wenn auch für das lateinische die stellung des verbum finitum am ende des nebensatzes als sicheres kennzeichen wegfällt und der hauptnachdruck auf die einleitenden wörter zu legen ist. allerdings würde ich der einteilung der nebensätze in conjunctionale und pronominale mit weiterteilung der letztern in relative sätze und indirecte fragen der übersichtlichkeit und klarheit wegen meine coordinierende dreiteilung vorziehen: ich halte es für einen groszen gewinn, wenn dem schüler der erdrückenden manigfaltigkeit der nebensätze gegenüber zum bewustsein kommt, dasz dieselben doch nur drei gruppen bilden — ein gesichtspunkt, der die herschaft über sprachliche erscheinungen ungemein erleichtert[3]. — Übrigens bin ich überzeugt, dasz die von hrn. D. und mir vertretene methode stillschweigend von manchem collegen angewendet ist und mit mehr oder minder bewustsein von allen geübt wird, die es mit einem schwer verständlichen satz zu thun haben[4]: sie ist eben die naturgemäsze, und dies in weiteren kreisen zum vollen bewustsein zu bringen, war der zweck meiner bemerkungen.

[3] das scheint freilich nicht durchweg anerkannt zu werden, wie denn z. b. in der Ellendt-Seyffertschen grammatik (§ 242) die drei arten der nebensätze lediglich als conjunctivische oder innerlich abhängige, d. h. doch als teile der oratio obliqua erscheinen. und doch ist zum verständnis aller sprachen diese einteilung ebenso vollwichtig, wie die der hauptsätze in aussage-, frage- und befehlsätze.

[4] mir liegen darüber schon einige äuszerungen vor.

Berlin. Edm. Meyer.

16.

ENTGEGNUNG.

Im 12n heft vom jahrg. 1886 dieser zeitschrift findet sich ein artikel von Kewitsch in Landsberg a. d. W. mit der überschrift: 'zu dem aufsatz über gymnasial- oder realbildung für angehende mediciner von Ziel.'

An sich hätte ich keine veranlassung mich mit diesem artikel zu beschäftigen, da er mit der von mir behandelten frage zum grösten teil in keinem ersichtlichen zusammenhang steht und zur klärung derselben nichts beiträgt. ich würde deshalb das urteil darüber getrost meinen humanistischen wie realistischen collegen überlassen, welche letztern bei lesung desselben, wie ich nicht zweifle, an das bekannte wort 'vor unsern freunden' erinnert sein werden, und mir eine entgegnung erspart haben, wenn nicht der schlusz mir eine solche geradezu abnötigte, in dem der verf. sich der unterschiebung mir ganz fremder gedanken und entstellung der meinigen schuldig macht.

Um dies zu beweisen, lasse ich die drei vorletzten absätze auf s. 612 hier wörtlich folgen:

1. Zum schlusz etwas persönliches von unserm gegner. [was soll das eigentlich heiszen?] er schreibt: 'die mehrzahl aller gymnasialschüler, die mediciner nicht ausgenommen, blicken auf ihre schulzeit

als die glücklichste ihres lebens zurück.' soll damit etwa angedeutet werden, dasz die armen bedauernswerten realschüler als kopfhänger herumschleichen? auch ich erinnere mich im kreise meiner schulkameraden sowohl, wie wenn ich allein bin, gern meiner gymnasialzeit, aber wahrhaftig nicht, weil ich dort griechisch und lateinisch gelernt habe. —

Prof. von Esmarch, der ein gymnasium besucht hat, spricht von seiner schulzeit als einer unglücklichen und hofft, 'dasz unsere kindeskinder eine glücklichere schulzeit haben werden, als wir und unsere kinder gehabt haben'. dem gegenüber constatiere ich aus meiner erfahrung, dasz die grosze mehrzahl der gymnasialschüler, die mediciner nicht ausgenommen, auf ihre schulzeit als die glücklichste ihres lebens zurückzublicken pflegen.

Da es sich in diesem falle nur um gymnasien handelte, konnte ich auch nur von gymnasialschülern reden, an realschulen und realschüler aber natürlich gar nicht denken. und doch fragt hr. Kewitsch: 'soll damit etwa angedeutet werden, dasz' usw., eine andeutung, zu der meine worte auch nicht den geringsten anlasz geben, und die auch meinen gedanken ganz fern liegt. gegen eine solche willkürliche und bodenlose unterschiebung musz ich aufs entschiedenste protestieren.

Wenn nun selbst hr. Kewitsch zugesteht, dasz er sich seiner gymnasialzeit gern erinnert, so bestätigt er damit nur meine hrn. von Esmarch gegenüber geltend gemachte erfahrung, wenn er dann aber hinzufügt: 'aber wahrhaftig nicht deshalb, weil ich dort griechisch und lateinisch gelernt habe', so will ich ihm dies aufs wort glauben, musz aber bemerken, dasz ich weder dies noch etwas ähnliches behauptet habe.

2. 'Der mediciner soll jahre lang lateinisch und griechisch lernen, weil er dadurch ein gutes gedächtnis erhält und er sonst die zahllose masse von namen in der anatomie, osteologie usw. nicht behalten würde.' so läszt mich hr. Kewitsch, wie die gänsefüszchen anzeigen, schreiben und fügt dann seinerseits die worte hinzu: fürwahr, ein edler zweck! ich aber rufe ihm zu: eine dreiste entstellung, um kein schärferes, an sich wohl verdientes wort zu gebrauchen.

Könnte ich voraussetzen, dasz die leser meinen aufsatz zur vergleichung mit dem des hrn. Kewitsch zur hand hätten, so bedürfte es für sie keines wortes mehr, da ich das aber nicht kann, so musz ich wider willen das was ich wirklich gesagt habe, hier wiederholen. meine worte lauteten also:

'Die beschäftigung mit grammatischen spitzfindigkeiten und das auswendiglernen von all (!) den regeln usw.' [worte des hrn. v. Esmarch] sind beliebte schlagwörter, mit denen man unkundige fangen oder schrecken will. gewis wird grammatik auf dem gymnasium ernstlich betrieben, denn ohne sie dringt man in keine sprache ein, dazu ist sie die beste praktische logik und darum von unschätzbarem wert für jeden, er mag sich welchem fache immer widmen wollen. ebenso läszt sich grammatik nicht lernen ohne kenntnis der regeln, die dem gedächtnis fest und sicher eingeprägt werden müssen. darum werden sie auswendig gelernt und ebenso die notwendigsten ausnahmen. dadurch wird das gedächtnis gerade in der zeit geübt, wo diese geisteskraft am thätigsten ist; mit zunehmenden jahren wird sie erfahrungsmäszig schwächer. und wie sollte z. b. der mediciner, um bei diesem stehen zu bleiben, [in meinem aufsatze handelte es sich ja lediglich um die mediciner, hätte es sich um juristen oder theologen oder philosophen gehandelt, so würde das z. b. anders gelautet haben] die zahllose masse von namen in der anatomie, osteologie usw., die er auswendig zu lernen hat, behalten, wenn sein gedächtnis dafür auf der schule nicht genügend ausgebildet wäre?'

Wenn der leser dies, was ich wirklich geschrieben habe, mit dem vergleicht, was hr. Kewitsch mich sagen läszt, so kann er nur darüber in zweifel sein, ob es dem herrn an der fähigkeit gebricht, deutsche worte zu verstehen, oder an dem willen: jedenfalls ist es klar, dasz derselbe den wortlaut wie den sinn meiner sätze aufs gröblichste entstellt hat.

3. 'Ein blütenreicher stil im deutschen werde von einzelnen lehrern verlangt und gelobt' ist durchaus keine auf unwahrheit beruhende ausrede.

Wer, frage ich, hat diese in gänsefüsze eingefaszten worte gebraucht? der unbefangene leser musz natürlich annehmen, dasz sie mir angehören, wie denn die unter 1 angeführten wirklich von mir sind, und die unter 2 mir, wenn auch fälschlicher weise, in den mund gelegt werden.

Ich aber hatte das gerade gegenteil gesagt und versichert, dasz nach meiner erfahrung ein blütenreicher stil von allen lehrern ohne ausnahme getadelt, ja lächerlich gemacht würde.

Oder sollen sie die worte der schüler des hrn. von Esmarch sein, die ich eine auf unwahrheit beruhende ausrede genannt hatte? diese lautete nach hrn. von Esmarchs angabe: 'auf dem gymnasium wurde ein solcher blütenreicher stil verlangt und gelobt.' ist denn aber in den augen des hrn. Kewitsch 'auf dem gymnasium' und von 'einzelnen lehrern' etwa dasselbe oder nicht so ziemlich das gegenteil?

Dasz ich hiernach auf die schluszbemerkung des verf., welche in dem satze gipfelt: 'das gymnasium mit seinen beiden alten sprachen kann eben nicht allen berufsarten genügen, es ist und bleibt in erster linie eine vorschule für philologie' näher einzugehen weder veranlassung noch neigung habe, wird man hoffentlich begreiflich finden.

Braunschweig. E. Ziel.

17.

NOCH EINMAL ZUR BEHANDLUNG DER LEHRE VON DER ACHSENDREHUNG DER ERDE IN DEN OBEREN CLASSEN.

Mein aufsatz 'welches ist der zum verständnis unserer schüler zu bringende beste beweis für die achsendrehung der erde?' s. 309 ff. im jahrgang 1884 dieser jahrbücher hat im 2n heft von 1886 s. 114 f. von dem mathematicus von Sobernheim, hrn. Buchdrucker, eine den entscheidenden punkt desselben misbilligende entgegnung gefunden. das ist eine willkommene veranlassung zu dem versuche, diesen wichtigen lehrpunkt in beziehung auf seine gymnasiale behandlung zu einem möglichst definitiven abschlusz zu bringen.

Hr. B. macht auf die materiale unrichtigkeit des satzes aufmerksam, dasz eine imaginäre linie, wie die als verlängerung der erdachse gedachte weltachse, nicht der mittelpunkt — streng genommen die continuierliche reihe von mittelpunkten — für eine bewegung — die tägliche scheinbare des himmels — sein könne, deren centrum zugleich die eigenschaft einer immensen kraftquelle haben

müste. er weist darauf hin, dasz z. b. in dem system von doppelsternen der gemeinschaftliche schwerpunkt auszerhalb der beiden körper in den leeren raum fallen könne: so sei es auch möglich, dasz die resultante der gegeneinander wirkenden gravitationen der himmelskörper eine mit dem, was wir weltachse nennen, zusammenfallende imaginäre linie wäre.

Hr. B. hat natürlich recht, dasz die theorie der allgemeinen schwere schon voraussetzt, dasz das centrum einer gemeinschaftlichen bewegung mehrerer körper — welches in unserm sonnensystem bei dem übergewicht der masse des sonnenkörpers noch in diesen, wenngleich seitwärts seines mittelpunktes, fällt — ins leere fallen kann. indessen hat er sich gar nicht in die absichtliche vollkommene voraussetzungslosigkeit meiner darstellung hineinversetzt. wer sagt denn hier schon, dasz die achsendrehung des himmels in analogie der bewegung von doppelsternen um ihren gemeinschaftlichen schwerpunkt gedacht werden könne? wir stehen noch an einem punkte, wo wir weder von himmelskörpern noch von gravitationsgesetzen irgend etwas zu wissen um der methode willen annehmen müssen. ein sich ausgleichendes spiel von schwerkräften wider einander mit dem resultat der himmelsrotation anzunehmen wäre eine, abgesehen von ihrer materialen unrichtigkeit, gänzlich unsern höchst elementaren standpunkt überfliegende vorstellung. nur eine von einander unabhängige gemeinsame bewegung sämtlicher sterne um eine imaginäre linie ist der thatbestand, der in der undenkbarkeit seiner realität, also in der eigenschaft einer anderweitig zu erklärenden phänomenalität, zum bewustsein gebracht werden sollte.

Allein hrn. B.s einwurf bringt doch mehrere gründe für mich mit sich, meinen didaktischen vorschlag des ersten aufsatzes zu modificieren. zunächst beruht jener einwurf auf dem allgemein anerkannten pädagogischen grundsatze, dasz man das nicht absolut richtige wider sicheres wissen nicht lehren soll: und eine instanz gegen den von mir in allgemeinheit aufgestellten satz, 'dasz die zu einer bewegung zwingende kraft unmöglich in einer körperlosen linie liegen kann' liegt allerdings in hrn. B.s berufung auf die mechanik der kräfte vor. weiter aber wird mir der gerade ausdrücklichst erstrebte elementare charakter des beweises für eine elementarste lehre der sog. mathematischen geographie durch die hineinziehung der beweisenden kraft erst später folgender lehren verdorben. ich selbst hatte einen schritt dazu gethan durch unvermitteltes anrufen eines phoronomischen satzes; hr. B. aber wirft mir alle elementarität über den haufen durch hereinziehung eines nach geschichte und system der astronomischen wissenschaft so fernabliegenden stoffes wie der bewegung der doppelsterne in die discussion einer am eingangsthor jener wissenschaft liegenden frage. von helfenden wie von gegnerischen späteren lehren — das frühere und spätere hier im sinne des fortschreitens eines vernünftigen systematischen aufbaues verstanden — musz die grundlage einer

wissenschaft frei, ununterstützt und ungefährdet, sein: das ist eine in sich selbst klare methodische anforderung, um deren willen allein ich den ersten aufsatz geschrieben hatte, denn materialiter bedarf ja die lehre von der achsendrehung der erde nach ihrer absoluten sicherheit keiner weitern besprechung mehr.

Hr. B. scheint in dieser beziehung allerdings nicht von didaktischen scrupeln gequält zu werden. er will den beweis für die achsendrehung der erde ruhig aus der grösze und entfernung der weltkörper ziehen, welche mit einer ihrerseitigen täglichen rotation um die erde unvereinbar ist: absolut richtig und überaus schlagend, aber die parallaktischen untersuchungen gehören einem von der lehre von der täglichen bewegung der erde allerdings unabhängigen, aber in allen lehrbüchern der astronomie mit recht viel später behandelten capitel an, und in dem aufbau einer disciplin — ich musz auf diesen punkt immer wieder zurückkommen — späteres als stütze für früheres heranzuziehen ist doch wohl wo irgend möglich zu vermeiden, wo nicht, aber doch wenigstens mit der ausdrücklichen erklärung einer hier vorliegenden notlage und materialen unschädlichkeit auszuführen, damit in dem gefühl der kritischer geweckten schüler das bewuste bemühen des lehrers um reinheit der methode sichtbar bleibe. hr. B. aber legt überhaupt keinen groszen wert auf beweise — wunderbar bei einem mathematiker; wenn der schüler naturwissenschaftliche lehren nur ihrer thatsächlichkeit nach erfaszt, so ist ihm das die hauptsache, für manche lehren läszt sich auch kein beweis erbringen und man musz sie doch glauben u. s. f. nun musz ich sagen: das äuszerliche kennen wissenschaftlicher wahrheiten so zu sagen als historisch feststehender thatsachen der betreffenden wissenschaft pflegt allerdings in weiterem umfange zu bestehen als das innerliche verständnis derselben (aus einem erkenntnis- oder womöglich aus dem seinsgrunde); das ist bei dem gegenwärtigen umfange der wissenschaften nicht zu vermeiden, dasz man nicht manches gehört oder gelesen hat als etwas thatsächlich innerhalb einer wissenschaft so angesehenes und gelehrtes, ohne dasz man die inneren zusammenhänge kennt und begriffen hat. aber wünschenswert oder auch nur gleichgültig ist das doch gewis nicht. wer hätte nicht schon köstliche beispiele einer köhlergläubigkeit an vermeintliche wissenschaft erlebt und wer ist nicht schon durch das unverstandene schwören von laien auf theorien des laufenden jahrzehnts, die sie von hörensagen kennen, unbehaglich berührt worden? am wenigsten dürfte aber jenes sichberuhigen bei der kenntnis davon, dasz diese oder jene lehre von einer wissenschaft thatsächlich so geboten wird, dann wünschenswert oder gleichgültig sein, wenn in dem organismus der classenpensa ein bestimmter lehrpunkt, der selbstverständlich nicht über die verständnisfähigkeit der schüler hinausliegen wird, ausdrücklich zu seiner lehrhaften mitteilung an die reihe kommt. bis dahin mögen die schüler das so gehört und geglaubt haben, dasz die erde

sich täglich um ihre achse dreht: aber jetzt gilt es ja gerade, aus einem angeflogenen äuszerlichen kennen eines sachverhaltes eine wirkliche einsicht in denselben zu schaffen.

Somit halte ich einmal meine früher gegebene darstellung an ihrem endpunkte nicht für einwandfrei, kann aber anderseits weder auf mein postulat, möglichst wenig die früheren teile einer disciplin durch vorgreifen in spätere zu stützen, noch auf die forderung verzichten, dasz möglichst weit inneres begreifen anstatt äuszeren wissens bei unsern schülern geweckt werde. dem allen zufolge schlage ich nun die folgende modification der behandlung der lehre von der achsendrehung der erde in den oberen classen vor:

Bis unmittelbar vor die entscheidende wendung bleibt alles[1] bei meiner in dem ersten aufsatze s. 311—313 gegebenen darstellung, so dasz dann als resultat gewonnen ist: der wahre ausdruck für die ungenauigkeit, dasz sich das himmelsgewölbe mit seinen sternen täglich um die erde zu drehen scheint, ist der satz: dasz es sich vielmehr um die weltachse dreht.

Nun ist zunächst das sehr einfache verständnis — welches fälschlich in der praxis vielfach als die schon alles entscheidende hauptsache behandelt wird — davon zu wecken, dasz der erklärung dieser erscheinung zwei möglichkeiten gleich gut genüge thun: dasz entweder der wahre vorgang mit dem erscheinenden identisch ist oder dasz die erde sich um ihre achse drehte. jetzt kommt es auf die entscheidungsgründe für die eine oder die andern beider sich ausschlieszenden möglichkeiten an.

Dreht sich etwa die erde um ihre achse, so müssen sich von solchem mächtigen und doch so verschiedenem schwunge aller punkte ihrer parallelkreise spuren finden, zumal wenn man aus einer andern wissenschaft, der geologie, den hilfssatz von dem ursprünglich feurig-flüssigen zustande des erdkörpers zu hilfe nimmt. hier ist auf die abplattung der pole und die ausbauschung des äquators hinzuweisen; abgesehen davon auf die passatwinde usw., wie diese spuren 1884 s. 310 von mir aufgezählt sind. es ist zu zeigen, dasz sich alle diese erscheinungen ungezwungen aus einer achsendrehung der erde erklären lassen.[2] anderseits aber ist hier mit dem logischen

---

[1] nur in einer mehr beiläufigen bemerkung s. 312 über das geometrische verhältnis der irdischen und himmlischen wendekreise ist mir ein fehler untergelaufen, den der mathematiker sogleich bemerken wird: die irdischen wendekreise sind vielmehr die durch unendlich viele continuierliche schnittpunkte unendlich vieler geraden vom mittelpunkte der erde nach der peripherie der himmlischen wendekreise mit der oberfläche der erdkugel ideell entstehenden irdischen parallelkreise.

[2] bei meinem nunmehrigen verzichten auf den letzthin gewonnenen specifischen beweis des vorigen aufsatzes rücke ich diese punkte aus ihrer damaligen stellung (s. 318) nachträglicher bestätigungen aus den irdischen wirkungen der rotation in die veränderte stellung vorläufig für die rotation der erde sprechender, aber dieselbe noch keineswegs beweisender momente.

satze bekannt zu machen, dasz der schlusz von der wirkung auf die ursache doch immer unsicher ist, ferner die zunächst paradoxe groszartigkeit der ansicht von einer solchen allaugenblicklichen drehung der oberfläche unseres erdkörpers recht zu urgieren und darauf das verlangen zu gründen, dasz uns doch noch ein gewaltigerer, schlagenderer beweis für solche lehre zu teil werden möchte.

Dann ist die notlage einzugestehen, die darin besteht: dasz es wohl einen solchen beweis (in der grösze und entfernung der fixsterne) gibt, dasz aber an diesem punkte unserer erst zu erwerbenden astronomischen erkenntnis jene grösze und entfernung auf treu und glauben angenommen werden musz. es ist dagegen zu versichern, dasz die grösze und entfernung der fixsterne ganz unabhängig von dem sein oder nichtsein der rotation der erde gefunden werden wird, und dasz man den astronomen kein motiv der täuschung, wohl aber in dem weltbekannten eintreffen ihrer berechnungen einen richtigen einblick in den physischen weltbau zuschreiben darf.

Wir müssen daher — so fahren wir lehrend fort — mit einer noch offen gelassenen lücke, dem noch vermiszten groszartigen und durchschlagenden beweise für die achsendrehung der erde weiter gehen: zum glück wird ihn schon das nächste capitel bringen können, ohne dasz wir erst auf die spätere nachweisung, wie die entfernung der fixsterne zu finden ist, zu warten brauchen. die eingestandene und in ihrer unschädlichkeit besprochene didaktische unvollkommenheit wirkt so ganz anders als die thatsächlich vorhandene und von denkenden schülern peinvoll gefühlte!

Es folgt das capitel von der scheinbaren jährlichen bewegung der sonne und der scheinbaren bewegung der planeten; beide sind zunächst in ihrem scheinbaren verhalt recht gründlich der anschauung der schüler, welche in dieser beziehung weit hinter der allgemeinen bildung der menschen des classischen altertums zurück zu sein pflegt, einzuprägen. aus der sog. zweiten unregelmäszigkeit des laufes der planeten, nemlich ihrer stillständigkeit und rückläufigkeit, läszt sich dann der sowohl geschichtlich als solcher aufgetretene (Copernicanische) wie auch sachlich absolut durchsichtige und überzeugende beweis vorführen, dasz die erde es ist, welche jährlich um die sonne kreist. damit sind dann die schüler in den besitz des verständnisses gelangt, dasz die erde ein planet ist. nun aber läszt sich unser desideratum in doppelter weise nachholen: die erde bewegt sich also im laufe eines jahres in der ekliptik um die sonne: damit läszt sich in keiner anschauung vereinigen, wie sich nun doch die sonne inzwischen 365 mal ihrerseits um die erde bewegt haben sollte. vielmehr (zweitens) zeigt die beobachtung der oberfläche der planeten mittels des fernrohres an unterscheidbaren, zu verfolgenden flecken, welche das einförmige gold jener oberfläche unterbrechen, dasz alle planeten sich um eine achse zwischen ihrem



nord- und südpol bewegen, folglich einem beobachter auf ihrer oberfläche genau je dasselbe bild einer täglichen rotation des himmels gewähren müssen, wie wir sie für die erde als ein tägliches phänomen kennen gelernt haben. wer sollte nun noch an der richtigkeit der zweiten oben von uns aufgestellten möglichkeiten zweifeln? hier folgt dann die allbekannte graphische erklärung der entstehung der jahreszeiten aus der annahme einer jährlich revolutionierenden und täglich rotierenden erde, wenn man die jahreszeiten nicht einfacher aus den thatsächlichen veränderungen des scheinbaren sonnenstandes im laufe eines jahres erklären will.

Ein bald folgendes capitel, von den Keplerschen gesetzen, wird dann durch die anwendung des dritten Keplerschen gesetzes, dasz das quadrat der umlaufszeiten zweier planeten sich in abstracten zahlen genau wie die würfel ihrer entfernungen von der sonne verhält, auf die betreffenden zahlen bei der erde und jedem beliebigen andern planeten eine wunderbare nachträgliche bestätigung von der eigenschaft der erde, ein planet zu sein, bringen, eine bestätigung, die dann durch die darstellung der aberration der fixsterne und ihre deutung ergänzt werden wird.

Man könnte nun meinen, dasz durch vorausschiebung des capitels von der scheinbaren jährlichen bewegung der sonne und der entsprechenden wirklichen der erde auch diese nun noch in kauf genommene vorgreiflichkeit vermieden werden könnte. allein da die durch sonnenaufgang, -untergang usw. den schülern allgemein bekannte erscheinung der täglichen drehung des himmelsgewölbes so viel schlagender ist als die veränderungen der stellung der sonne durch ihren jährlichen lauf oder gar die bewegungen der planeten, so ist das capitel von der täglichen rotation nicht wohl aus seiner voranstellung zu verdrängen, und unsere darstellung hat unter nicht zu vermeidenden methodischen übeln das kleinere erwählt, auf dessen milderung durch offenes bekenntnis zu demselben ich genügend aufmerksam gemacht habe. jedenfalls hat die darstellung des erkannten durch erstrebte parallelität mit dem gange der geschichtlich erfolgten erkenntnis nun auch nicht im geringsten mehr bis zu Newton über Copernicus und Kepler hinaus vorgegriffen und sich der seltsamen überraschung entzogen, aus der ganz modernen theorie der doppelsterne heraus, wenn auch materialiter nicht ohne berechtigung, in den elementaren eingängen der mathematischen geographie mit seitenangriffen überfallen werden zu können.

Hameln. Max Schneidewin.

18.

NEBENAUSGABE ZUR FÜNFTEN AUFLAGE DES LATEINISCHEN ELEMENTARBUCHS FÜR SEXTA VON J. LATTMANN. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprechts verlag. 1886. VIII u. 120 s.

Als vorrede zur nebenausgabe des lateinischen elementarbuchs von Lattmann ist separat erschienen: über die einfügung der inductiven unterrichtsmethode in den lateinischen elementarunterricht (24 s.). L. erkennt als das gemeinsame der verschiedenen reformbestrebungen auf dem gebiete des lat. elementarunterrichts 'die tendenz, einerseits die neuere sprachwissenschaft, anderseits die inductive methode in dem unterrichte irgendwie zur verwendung zu bringen.' er verurteilt die herschende formalistische unterrichtsweise, weil sie in ungebührlicher einseitigkeit sich geltend mache, und findet die mängel der üblichen methode am deutlichsten ausgeprägt in den untern classen, 'die des sachlichen inhalts fast ganz beraubt und ausschlieszlich auf die einübung der formen angewiesen sind'. nach L. ist die aufgabe der reform, die inductive methode in das bestehende verfahren 'hineinzuarbeiten'.

Wie eine vergleichung der vorliegenden nebenausgabe mit der 5n auflage des elementarbuchs zeigt, tritt, abgesehen von weniger wichtigen änderungen, die einfügung der inductiven methode besonders darin zu tage, dasz schon von der zweiten declination an die einzelsätze öfter durch kleine, leichte Äsopische fabeln unterbrochen werden, während in der früheren gestalt des übungsbuchs die lectüre derselben bis in das 3e quartal des schuljahres verschoben wurde. die bedeutung derjenigen formen, welche der schüler noch nicht kennt, wird durch eine mit den wachsenden kenntnissen des schülers mehr und mehr zusammenschrumpfende interlinearversion gegeben. wörter, welche der schüler in dem alphabetisch geordneten vocabularium des elementarbuchs leicht auffinden kann, sind nicht übersetzt. der zunächst nur gedächtnismäszig wie vocabeln eingeprägte teil der formen in den zu memorierenden fabeln wird weiterhin bei vorführung des grammatischen systems in ausgibiger weise zu 'anknüpfungen' herangezogen und zum verständnis und zur aneignung der grammatik verwertet.

Wenn man auch die ansicht L.s nicht teilen wird, dasz die formalistische methode allgemein sich in dem masze einseitig geltend gemacht habe, dasz schlieszlich das extemporale zum eigentlichen ziel des unterrichts und zum hauptsächlichen maszstab des urteils über die schüler geworden sei, so wird man ihm doch darin recht geben, dasz der lat. unterricht in sexta, wie er, nach den verbreitetsten übungsbüchern zu schlieszen, ziemlich allgemein gehandhabt wird, recht wohl der verbesserung fähig ist. dem nächsten ziel im elementarunterricht: sicherheit und gewandtheit in der anwendung der erlernten formen, dienen in den meisten übungsbüchern für sexta eine grosze zahl von einzelsätzen, die ihren inhalt hauptsäch-

lich der griechischen und römischen sage und geschichte entlehnen und in ihrer abgerissenheit und ihrem kunterbunt zu der oft angestimmten klage berechtigen, dasz sie das interesse und die freudige teilnahme des schülers nicht wecken können, wohl aber geeignet sind, ihn gegen den inhalt allmählich völlig abzustumpfen. die vom lehrer gegebenen erklärungen, ergänzungen, anleitungen zu gruppierungen inhaltlich verwandter einzelsätze um einen gemeinsamen mittelpunkt sind nur zeitraubende notbehelfe. L. scheint uns den einzig richtigen weg eingeschlagen zu haben, wenn er aus den unentbehrlichen übungsbeispielen sage, geschichte, geographie völlig verbannt und sie durchaus in ihrem inhalt dem nächsten gedankenkreis und dem interesse des sextaners anpasst. diese einzelsätze, die hie und da eines lehrern und schülern wohlthuenden humors nicht entbehren, bedürfen keines commentars, um das verständnis und interesse des schülers zu erwecken und sind zur einübung der formen und zur zergliederung gut genug. dagegen bietet L. mit hilfe eines maszvollen, nicht wie bei Perthes einseitig durchgeführten inductiven verfahrens dem sextaner schon nach den ersten wochen des lateinischen unterrichts durch die eingestreuten Äsopischen fabeln einen nicht willkürlich, sondern nach maszgabe der sprachlichen leichtigkeit und der möglichkeit grammatischer anknüpfungen geschickt in den gang der grammatischen unterweisung eingefügten lesestoff, der dem sextaner in natürlicher, lebendiger, nicht, wie bei Perthes u. a., nach dem gerade zu erlernenden grammatischen pensum zugestutzter, 'präparierter' sprache einen wertvollen, realen inhalt gewährt. diese fabeln sind in ihrer geschickten auswahl durch die lebendige, vielfach dialogpartien enthaltende darstellung und durch den für die altersstufe des sextaners anziehenden inhalt durchaus geeignet, sich dem gedächtnis des schülers leicht einzuprägen, ihm einen kleinen, zusammenhängenden gedankenkreis zu schaffen, in dem er heimisch werden kann, und ihm stoff zu vermitteln, aus welchem er nach form und inhalt auch in den folgenden classen nutzen ziehen kann und soll. dasz bei diesem verfahren durch eine interlinearversion die bedeutung derjenigen formen gegeben wird, welche der schüler mit seinen kenntnissen noch nicht aufzufassen vermag, sondern einfach memorieren musz, darf nicht stören gegenüber dem weiteren vorteil, dasz dieses gedächtnismäszig erworbene sprachliche material durch fortwährende association verwertung für das verständnis und die aneignung der grammatischen formen findet und so wieder im dienste der formalistischen methode verwendet wird. der unterricht kann auf diese weise an lebendigkeit nur gewinnen, da es dem schüler offenbar freude machen wird, schon dagewesene typische erscheinungen in sein grammatisches schema einreihen zu können. stören müssen jedoch die den einzelnen nummern des elementarbuchs vorgedruckten ausführlichen methodischen anweisungen, in welchen auch die an die schüler zu stellenden fragen angegeben werden. abgesehen von andern unzuträglichkeiten ver-

kümmern sie dem lehrer die freude an der selbständigen verarbeitung des stoffes; waren sie zur bequemlichkeit des lehrers wirklich nötig, so hätte man sie lieber mit der separat erschienenen vorrede vereinigt gesehen.

Auszer der einfügung der inductiven unterrichtsmethode unterscheidet sich das L.sche elementarbuch von andern übungsbüchern durch die maszvolle verwertung der neuern sprachwissenschaft für eine rationellere behandlung der formenlehre. diese zeigt sich hauptsächlich bei der 3n declination. L. weist den schülern den stamm nach und zeigt, wie aus demselben nach wenigen leicht zu behaltenden gesetzen die form des nominativs gebildet ist; ebenso wird das genus der substantiva nach stämmen bestimmt. gegen dieses verfahren, welches den verstand des schülers mehr in anspruch nimmt, als die übliche mehr mechanische behandlungsweise, wendet man gewöhnlich ein, dasz die schlagfertigkeit und sicherheit des wissens beeinträchtigt werde. ein solcher einwand ist hinfällig, da diese schlagfertigkeit und sicherheit nicht resultate der oder jener methodischen behandlung des grammatischen stoffes im gedruckten übungsbuch oder in der grammatik, sondern vielmehr eines wirksamen mündlichen verfahrens des lehrers sind. zweifellos erfordert jedoch die L.sche behandlung der 3n declination, namentlich bei der einprägung des genus der substantiva, mehr aufwand an zeit und mühe; dazu kommt, dasz auch die lectüre der fabeln, die wegen der beständigen beziehungen auf dieselben ihre einprägung zum gröszeren teile nötig machen, viel zeit beansprucht. vielleicht hat mit rücksicht darauf L. das grammatische pensum der sexta gekürzt und die numeralia (cardinalia und ordinalia), sowie die deponentia dem pensum der quinta zugewiesen.

Im übrigen zeichnet sich das elementarbuch von L. aus durch eine klare, praktische anordnung des grammatischen stoffes, durch sorgfältige berücksichtigung der quantität und der wortstellung, durch die namentlich anfängern nützlichen fingerzeige für sachliche und etymologische gruppierungen bei der repetition des wortschatzes und eine reihe anderer vortrefflicher, von gereifter erfahrung zeugender methodischer anweisungen sowohl in der vorrede wie im übungsbuch selbst.

Was die lateinische orthographie betrifft, so kämpft L. vergeblich gegen den strom an, wenn er noch immer an der alten schreibung: condi*t*io, intell*i*go, abjicio u. a. festhält.

Der druck ist correct, nur möchte man gröszere consequenz in der bildung des dativs deutscher substantiva wünschen: s. 68 z. 4 v. o. steht dem hauptmann, sonst immer: dem hauptmann*e*; s. 34 z. 1 v. o. im nominativ*e*, sonst immer: im nominativ. als druckfehler sind zu verzeichnen: s. 10 z. 2 v. o. donum 10 für 11; s. 103 z. 1 v. u. emersit, taucht hervor für taucht*e* hervor; s. 105 z. 9 v. o. magnōpere für magnŏpere.

Nach allem ist die nebenausgabe des elementarbuchs von L.

verglichen mit dem elementarbuch in seiner früheren gestalt, als ein fortschritt zu bezeichnen und musz zur erprobung durch die praxis warm empfohlen werden. dieses übungsbuch vermag in der that eine allzu einseitige formalistische behandlungsweise des lat. unterrichts in sexta zu verhüten und ist ganz geeignet, ohne die sichere aneignung der formen zu beeinträchtigen, den unterricht lebendiger zu gestalten und bei den schülern lust an der sprache zu erwecken.

Bautzen. M. Müller.

19.
ZUM GESCHICHTSUNTERRICHT.

DER GESCHICHTSUNTERRICHT AUF SCHULEN NACH CULTURGESCHICHTLICHER METHODE. VON DR. KARL BIEDERMANN, ORD. HONORARPROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG. Wiesbaden, verlag von J. F. Bergmann. 1885. 45 s. gr. 8.

DEUTSCHE VOLKS- UND CULTURGESCHICHTE FÜR SCHULE UND HAUS. VON DEMSELBEN. 1. TEIL: DIE URZEIT. DAS FRANKENREICH UNTER DEN MEROWINGERN UND KAROLINGERN. 2. TEIL: VON DER ENTSTEHUNG EINES SELBSTÄNDIGEN DEUTSCHEN REICHS BIS ZU KARL V (843—1519). ebd. 1885. 1. teil 112 s. 2. teil 182 s. gr. 8.

Vorstehende schriften des bekannten verfassers des groszen vierbändigen culturgeschichtswerkes 'Deutschland im 18n jahrhundert' sowie von 'dreiszig jahre deutscher geschichte 1840—1870' stehen mit einander im engsten zusammenhange. die erste dient der zweiten gleichsam als vorwort; der verfasser will in derselben, wie er selbst sagt (s. 8), 'dem buche den boden bereiten, teils indem er die darin befolgte methode (die er kurzweg die culturhistorische nennt) näher erläutert, insbesondere aber gegenüber den in den meisten unserer schulen noch vorherschenden sog. erzählenden bzw. 'biographischen' methoden verteidigt, teils indem er aus seinem buche selbst einige abschnitte mitteilt, um zu zeigen, wie sich diese culturgeschichtliche methode in ihrer praktischen durchführung ausnimmt'.

Demgemäsz richten wir unsere betrachtung zunächst auf diese methodische schrift des verfassers. In den einleitenden worten weist derselbe auf eine von ihm veröffentlichte abhandlung: 'der geschichtsunterricht in der schule, seine mängel und ein vorschlag zur abhilfe' Braunschweig 1860 hin, in welcher er den vorschlag gemacht hat, das hauptgewicht bei dem unterricht auf die culturgeschichte zu legen, die politische geschichte dagegen zu dieser in eine solche beziehung zu setzen, dasz 'die einzelne begebenheit, die einzelne handlung der geschichtlichen person immer darauf angesehen wird, welche folgen sie für das culturleben des volkes gehabt hat'. da-

durch werde einerseits das verständnis des organischen zusammenhangs der begebenheiten erleichtert und jede derselben selbst dem schüler anschaulicher gemacht, sodann aber die selbstthätigkeit des schülers mehr geweckt, da er sich bei dieser art des geschichtsunterrichts nicht nur receptiv verhalte, sondern sich beständig über jenen zusammenhang rechenschaft zu geben suche. diese ansichten Bs. haben damals mancherlei zustimmung gefunden, anderseits aber auch mehrfach lebhaften widerspruch erfahren, so dasz derselbe sich bei dem jetzigen erscheinen seiner 'volks- und culturgeschichte' veranlaszt sah, aufs neue die gründe, welche für die politische und gegen die culturgeschichte als stoff des geschichtsunterrichts, besonders auch für die biographische form des geschichtsvortrages in der schule angeführt werden, zu beleuchten.

Gegenüber dem argument der verteidiger jener art des unterrichts, dasz der geschichtslehrer in erster linie erzählen solle, hierzu sich aber lediglich thaten und begebenheiten samt den damit in verbindung stehenden persönlichkeiten eigneten, weist B. unseres erachtens mit recht darauf hin, dasz bei dem blosz erzählenden vortrage des lehrers der schüler rein passiv oder receptiv bleibe, seine selbstthätigkeit nicht geweckt werde und das wichtigste geistesvermögen, das denken, so gut wie gar nicht zur geltung komme. sobald man aber, wie dies manche, z. b. Jäger in seinen 'bemerkungen zum geschichtlichen unterrichte' verlangen, die erzählung von zeit zu zeit durch 'verstandesgemäsze fragen' unterbreche, so komme man, da dieselben sich doch nur auf den inneren zusammenhang der begebenheiten beziehen können, schon über das blosze erzählen hinaus zu einer breiteren darstellung der geschichte, die zur erklärung der äuszeren thaten auch momente der inneren entwicklung eines volkes herbeiziehe. ref. glaubt seinerseits, dasz B. hier den begriff des 'erzählenden vortrags' zu eng faszt. seine verteidiger, vor allem Jäger, haben keineswegs verlangt, dasz in demselben der lehrer nur 'chronologisch begebenheit an begebenheit reihe' und sich ängstlich von jeder schilderung des zuständlichen fern halte, sondern sie haben diese art des geschichtsunterrichts höchstens den mittleren und unteren classen zugewiesen, für die obern verlangen sie durchaus verständnis des innern zusammenhangs der begebenheiten (vgl. Jäger a. o. s. 33 und 44). — Der zweite grund seiner gegner, gegen welchen der verf. seine bemerkungen richtet ist der, dasz der schüler nur für thaten und personen interesse habe, nicht aber für die zustände des inneren volkslebens. demgegenüber betont er, dasz, wenn man nur dem nachgeben wollte, was der knabe will, man, statt geschichte zu treiben, ihm vielmehr nur sagen und märchen geben dürfe, deren reiz für die phantasie unstreitig gröszer sei. es folge daraus höchstens, dasz der knabe in dieser zeit überhaupt noch nicht für einen wirklichen geschichtsunterricht fähig sei, nicht aber dasz man die geschichte 'ihres höheren geistigen inhalts entkleiden und lediglich auf das mehr äuszerliche zurückführen dürfe'. dasz er

hier wohl etwas zu weit gegangen ist, scheint indessen der verf. selbst zu fühlen, denn gleich nachher erklärt er es selbst für 'allenfalls zulässig', wenn etwa in den anfängen des geschichtsunterrichtes — gleichsam auf den übergängen von der sage zur geschichte — solche mehr nur äuszerliche umrisse von den hervorragenden persönlichkeiten gegeben würden mit dem vorbehalt, diese umrisse später zu inhaltvolleren bildern auszuführen und abzurunden. aber — setzt er gleich hinzu — die grundsätzlichen anhänger der biographischen methode wollen diese auch auf die späteren stadien des geschichtsunterrichts ausgedehnt wissen. wie schon bemerkt, glaubt ref., dasz der verf. hier den meisten anhängern und verteidigern dieser methode doch wohl etwas unrecht thut; wenn Jäger, den derselbe anführt, das vortragen der cultur-, litteratur- und kunstgeschichte als solcher für 'ganz sinnlos' erklärt, so geht doch aus anderen äuszerungen desselben in derselben schrift, aus seinen büchern über alte geschichte sowie aus dem zusatze 'als solche' — den B. nicht verstehen zu können erklärt, der aber doch wohl so viel heiszen soll wie als selbstzweck ohne rücksicht und beschränkung auf das in dem rahmen des historischen unterrichts mögliche — hervor, dasz derselbe damit keineswegs das innere culturleben eines volkes unberücksichtigt lassen will.

Die dann folgenden ausführungen Bs. über die einseitigkeiten und unwahrheiten, zu welchen die ausschlieszlich biographische methode ihre vertreter leicht verleitet, sind sehr richtig und beachtenswert. so wendet er sich gegen Herbsts ausspruch, dasz die controverse über die nützlichkeit oder nachteiligkeit der wiederherstellung des kaisertums durch die Ottonen der wissenschaft verbleiben müsse und fragt mit recht, ob denn die unrichtigen vorstellungen, die dem schüler durch solche zurückhaltung vielleicht beigebracht werden, denselben fürs ganze leben begleiten sollen. auch darin ist ihm beizustimmen, dasz er es als bedenklich bezeichnet, 'wenn unsere jugend von früh auf daran gewöhnt werde, in allen wendungen und wandlungen unserer vaterländischen geschichte immer und überall n u r das walten einzelner persönlichkeiten zu erblicken'. die groszen männer machen nicht allein die geschichte, vielmehr hat jedes volk seinen vollen anteil an der gestaltung seiner geschicke, wenngleich derselbe auch sehr oft nicht als eine active thätigkeit hervortritt. 'die gewaltigsten persönlichkeiten vermögen nichts, wenn nicht die volksmasse, d. h. die nation, hinter ihnen steht.' — Die weitere behauptung der anhänger der biographischen methode, dasz die entwickelung des inneren lebens eines volkes von dem äuszeren bedingt sei, bestreitet der verf. in dieser ausschlieszlichkeit gewis mit recht. auch dem ref. erscheint gerade eine kenntnis der inneren zustände für das verständnis der meisten äuszeren begebenheiten unerläszlich zu sein; beide stehen fast immer mit einander im verhältnis der wechselwirkung und somit im untrennbarsten zusammenhange. sehr richtig ist ferner der hinweis darauf, dasz das

bild eines zustandes, wie es uns z. b. Tacitus in seiner Germania gibt, bei richtiger behandlung nicht weniger anschaulich für den schüler ist, als eine reihe einzelner schlachtenbilder, die einander meist sehr ähnlich sehen und dabei gar keinen bildenden wert zu beanspruchen haben. — Wenn weiter B. versucht aus einzelnen stellen, in welchen die verteidiger der biographischen methode, besonders Herbst und Jäger, betonen, dasz der schüler 'ein volksleben in seinem zusammenhange verfolgen müsse' oder dasz 'das gesetz der entwicklung zu beachten sei', den schlusz zu ziehen, dasz diese verfechter 'ihrer sache schon selbst nicht mehr recht sicher wären und sich in die allersonderbarsten widersprüche verwickelten', so ist zuzugeben, dasz sie sich über den umfang und die art der heranziehung der culturgeschichte nicht klar genug aussprechen. dasz sie aber dieselbe nicht so sehr a limine abweisen, wie B. meint, ist oben schon erwähnt; es zeigt sich aber auch besonders in den von ihnen verfaszten schulbüchern, bes. in dem von Jäger bearbeiteten teile des Herbstschen 'hilfsbuch für die alte geschichte', in welchen die culturgeschichte doch immerhin manigfache berücksichtigung erfahren hat.

Nach dieser kritik der entgegenstehenden ansichten spricht sich dann der verf. in dem dritten abschnitte seiner schrift, überschrieben: 'die culturgeschichte in ihrer praktischen anwendung' über die von ihm bei der bearbeitung seiner 'deutschen volks- und culturgeschichte' befolgten principien näher aus. vor allem ist es sein augenmerk gewesen den ungeheuren geschichtsstoff so viel als möglich zu beschränken. sein buch soll nach der vollendung den umfang von 32 bogen nicht übersteigen. natürlich trifft diese beschränkung dem principe des verf. gemäsz hauptsächlich die politische geschichte. bei der aussonderung des wichtigen von dem minderwichtigen hat sich der verf. von dem grundsatze leiten lassen, 'dasz dasjenige in der geschichte eines volkes am ersten gekannt und am eingehendsten betrachtet zu werden verdiene, was auf das ganze innere und äuszere leben des volkes tiefgreifende und nachhaltige wirkungen geäuszert hat, und dasz je nach dem masze dieser wirkungen die bedeutung sowohl der verschiedenen begebenheiten als der handelnden personen sich abstufe'. als unwichtig erscheinen ihm — unserer meinung nach mit recht — viele acte der kaiserpolitik, die sich auf italienischer erde abspielen, ohne dasz sie angelegenheiten und interessen des deutschen reiches berühren, also die süditalisch-griechischen pläne Ottos II, die phantastischen ideen Ottos III, Friedrichs II hofhaltung zu Palermo u. a. auch die sich beständig wiederholenden kämpfe der deutschen könige mit unbotmäszigen vasallen, soweit sie nicht in die allgemeine deutsche geschichte tief eingreifen, der wissenschaftliche streit über die anfänge des benefizialwesens und dgl. rechnet er nicht zu dem für die schule notwendigen und wichtigen. an diese ausführungen schlieszt sich eine kurze übersicht des inhalts des ersten teiles seines buches sowie einige proben der darstellungsweise, welche dem leser, der letzteres nicht zur hand hat, ein urteil über

dasselbe ermöglichen sollen, an, ferner noch einige hinweise auf die vorteile, welche diese art der behandlung dadurch mit sich bringt, dasz sie beständig zur repetition anlasz gibt und es dem lehrer leicht macht, statt blosz vorzutragen, durch fragen aus dem schüler die einzelnen gedanken herauszuentwickeln.

Wenden wir uns nun zu dem buche selbst. in welchem masze die culturgeschichte, der ja der verf. das werk hauptsächlich gewidmet hat, hierin berücksichtigt ist, läszt sich schon aus einer vergleichung des umfanges der politischen geschichte mit der dem culturgeschichtlichen teile gewidmeten seitenzahl erkennen. während erstere im ersten teile 36, im zweiten 64 seiten umfaszt, werden die culturgeschichtlichen zustände auf 74 resp. 116 seiten behandelt, nehmen also zwei drittel des gesamten buches in anspruch. zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dasz der verf. vieles, was sonst wohl in dem rahmen der politischen geschichte behandelt zu werden pflegt, in die betreffenden culturgeschichtlichen abschnitte verweist; so besonders sind im zweiten teile die hansa, die goldne bulle, die städtebündnisse u. a. in selbständigen capiteln dargestellt. grundsatz des verf. bei der anordnung des stoffes war das bestreben 'immer möglichst an ein gegebenes, fertiges, also an einen bestimmten zustand in dem leben des volkes anzuknüpfen, von einem solchen auszugehen und zu einem solchen immer wieder zurückzukehren'. demnach behandelt er im ersten abschnitte, nachdem er kurz die einwanderung der Germanen und ihre kämpfe mit den Römern erwähnt hat, vom dritten capitel an ausführlich 'land und leute', 'lebens- und beschäftigungsweise der alten Germanen', 'die wirtschaftlichen zustände, nahrung, kleidung, wohnung', 'häusliches und familienleben', 'standesverhältnisse', 'das gericht und die stammesversammlung', 'religion und götterdienst', kriegführung und bewaffnung'. in diesen ersten abschnitten weicht die methode des verf. noch nicht so sehr von der bei büchern ähnlicher art gewöhnlich befolgten ab, da es ja auch bisher üblich war, die ältesten zustände der Germanen verhältnismäszig eingehend darzustellen. die politische geschichte ist allerdings sehr kurz gehalten, doch wird man kaum etwas wesentliches darin vermissen, der culturgeschichtliche teil dagegen zeigt sofort die sichere beherschung des stoffes, die grosze vertrautheit des verf. sowohl mit den quellen als auch mit den controversen der neueren bearbeiter. gelegentliche, aber nicht zu häufige anmerkungen mit hinweis auf wichtige stellen bei Tacitus und Caesar und ihre interpretation erhöhen das interesse des lesers, und in kurzer leicht faszlicher weise werden streitfragen wie z. b. über die ackerwirtschaft der alten Germanen, die ableitung des wortes Germani berührt, und dadurch wird dem leser die möglichkeit gegeben die bildung eines eignen urteils zu versuchen, ohne dasz dies jemals der verständlichkeit und lesbarkeit des buches eintrag thäte.

Sehr geeignet das interesse des lesers wie des schülers zu er-

wecken ist die art wie der verf. zu der fränkischen zeit hinüberleitet. im ersten capitel des zweiten buches versetzt er uns sofort um 400 jahre vorwärts und schildert in kurzen worten — nach meinung des ref. sogar etwas zu kurz — die veränderten bevölkerungsverhältnisse Germaniens und Galliens in dieser zeit. darauf folgt die wiederum möglichst knappe erzählung der entstehung dieser veränderungen durch die neuen stammesbildungen und die völkerwanderung sowie die geschichte der gründung und ausbreitung des Frankenreiches, zusammen 14 seiten. weggelassen ist hierbei alles unwesentliche, so werden die plünderungszüge Alarichs im oströmischen reiche nur ganz flüchtig, die kämpfe Stilichos mit den scharen des Radagais gar nicht berücksichtigt. auch die reiche der West- und Ostgothen auf römischem boden sowie ihr untergang finden — was wohl besonders in betreff des ostgothischen reiches nicht jeder billigen wird — nur eben erwähnung. wirklich wichtiges ist jedoch auch hier kaum jemals übergangen, so erfährt der leser z. b. auch manches über männer wie Beda, P. Diaconus, Cassiodor, Jordanes. nur die gründe des raschen verfalls der germanischen reiche auf römischem boden, wie das verhältnis der provinzialen zu den eroberern, die verschiedenheiten des religiösen bekenntnisses und dgl., scheinen dem ref. in der darstellung etwas zu sehr zurückzutreten. die daran sich anschlieszenden capitel über die zustände des Frankenreichs unter den Merovingern sind wiederum ausgezeichnet durch übersichtlichkeit und klare darstellung; besonders scheinen dem ref. die abschnitte über die wirtschaftlichen verhältnisse sowie über das geistige und sittliche leben gelungen.

Der übergang in die karolingische zeit sowie die regierung Pipins wird in den folgenden zwei capiteln auf etwas über fünf seiten geschildert. auch hier fehlt nichts von bedeutung, sogar die kämpfe nach dem tode Chlotars I sind in kurzer, aber durchaus genügender weise dargestellt. zur veranschaulichung der sittlichen und politischen verhältnisse im fränkischen reiche, wozu sonst wohl eine etwas eingehendere schilderung dieses zeitraums nötig erscheinen könnte, dienen ja auch im vollsten masze die bereits vorhergegangenen abschnitte. nur die entwicklung des amts der hausmeier ist doch wohl mit der bemerkung 'erster palastbeamter und später eine art mitregent des königs im namen der groszen' etwas zu kurz abgethan. dasz B. weiterhin die erzählung der kriegerischen ereignisse unter Karl dem groszen auf drei seiten beschränkt, scheint dem ref. eine sehr gesunde consequenz des von demselben vertretenen princips; die ausführliche erzählung seiner feldzüge in der schule ist durchaus unnötig, und zumal die stets sich wiederholenden Sachsenzüge haben etwas entschieden einförmiges. ganz besonders bei einer so wichtigen zeit, wie der Karls des groszen ist es geboten, das wirklich wissenswerte nicht hinter den vielen einzelheiten verschwinden zu lassen. dieses wissenswerte und wichtige, die thätigkeit Karls als regent, seine reformen im heer- und gerichtswesen, seine fürsorge

für wissenschaft und bildung, alles das findet bei B. seine volle würdigung. im anschlusz an die darstellung der kaiserkrönung hat auch eine kurze übersicht über die ausbreitung des christentums bei den Germanen sowie die schilderung der wirksamkeit des Bonifacius ihren platz gefunden.

Mustergültig ist wiederum der anfang des zweiten teiles, in welchem unter der überschrift: 'äuszere und innere gestaltung Deutschlands bei seiner trennung vom Frankenreiche' die grenzen Deutschlands, seine stämme, das wiederaufleben der herzogtümer, die weltlichen und geistlichen groszen des reiches behandelt worden. hier oder an einer spätern stelle wäre jedoch wohl ein deutlicher und entschiedener hinweis auf die auflösenden wirkungen, welche das lehnswesen gerade auf den staatsorganismus Karls des groszen ausgeübt hat, am platze gewesen, so besonders die bemerkung, dasz dasselbe, indem auch die beamten ihr amt zu lehen erhielten, persönliche an die stelle staatlicher verpflichtungen treten läszt. ein 29 seiten langes capitel: 'Deutschland unter eignen königen' enthält sodann die äuszere geschichte des deutschen reiches von 911—1256. hier hat der verf. den stoff vielen bedeutenden kürzungen unterworfen, mit denen sich ref. zum grösten teil nur einverstanden erklären kann. hauptsächlich betreffen diese die thätigkeit der kaiser in Italien. von Ottos I zügen dorthin finden nur der erste und zweite erwähnung und zwar mit übergehung aller einzelheiten, die regierungen Ottos II und III, deren schauplatz ja hauptsächlich Italien, und deren directer wert für Deutschland nur ein geringer ist, werden auf etwas über einer seite, die Heinrichs II gar nur auf 12 zeilen abgehandelt. die erzählung der fränkischen und hohenstaufischen zeit ist dagegen entsprechend deren bedeutung für die entwicklung Deutschlands ausführlicher und möchte kaum etwas wesentliches vermissen lassen. dasz manches, wie das verhältnis besonders Heinrichs IV und Friedrichs II zu den städten, die politik der könige gegenüber den herzogen, die bedeutung der investitur u. dergl. nur andeutungsweise berührt wird, liegt in der natur der sache, diese punkte finden in den folgenden partien des buches ihre vollständige erledigung. nur die kreuzzüge scheinen uns doch etwas zu sehr vernachlässigt zu sein — der erste und vierte werden gar nicht und der zweite und fünfte nur beiläufig erwähnt, allein der dritte ist etwas eingehender erzählt — sie haben doch auch da, wo das deutsche reich als solches nicht direct dabei beteiligt ist, eine grosze bedeutung für die deutsche geschichte und verdienten wohl um so mehr eine etwas gröszere berücksichtigung als in den späteren culturgeschichtlichen abschnitten mehrfach auf sie bezug genommen wird. — Von der reichhaltigkeit dieser letzteren capitel ein anschauliches bild zu geben ist in dem rahmen dieser zeitschrift leider nicht möglich; es möge genügen hier zu bemerken, dasz alle seiten des staatlichen wie des wirtschaftlichen und geistigen lebens des mittelalters volle berücksichtigung erfahren und dasz die darstellung des verf. in

jeder hinsicht gediegen und anschaulich ist. erwähnt sei nur noch besonders das capitel 'deutsches königtum und römisches kaisertum', in welchem B. eine maszvolle kritik der kaiseridee und ihrer consequenzen gibt und sich dabei im wesentlichen als einen anhänger Sybels erkennen läszt.

Das vierte buch umfaszt die zeit von Rudolf von Habsburg bis Karl V. die anlage und der gang der schilderung ist im wesentlichen derselbe wie vorher. der politische teil (26 seiten) dürfte in dem gegebenen umfange, da sich das hauptinteresse in dieser zeit weniger auf die äuszere reichsgeschichte als auf die entwicklung der ständeverhältnisse und des städtewesens concentriert, auch wohl manchem, der sonst mit den principien des verf. nicht ganz einverstanden ist, genügen. in dem culturgeschichtlichen teile sind die goldne bulle (cap. 4 — hier konnte wohl die entstehung des kurfüstencollegiums etwas genauer geschildert werden —), die entwicklung der territorien und der landstände besonders eingehend berücksichtigt. wichtig sind dann vor allem noch die capitel 10—12, in welchen die kämpfe der patricier und handwerker in den städten, die städtebündnisse und der hansebund ausführlich charakterisiert werden. hier kann jedoch ref. die bemerkung nicht zurückhalten, dasz doch die anfänge der hanse nicht mehr in dem bunde zwischen Hamburg und Lübeck vom jahre 1226 gesehen werden dürfen; das einigende und zusammenführende für die deutschen städte und damit die ursache ihres bundes liegt vielmehr in den verbindungen ihrer kaufleute im auslande, die zuerst den handel ihrer städte als einen einheitlichen vertreten und damit auch die vereinigung dieser selbst in Deutschland herbeiführen. im übrigen ist die schilderung in jeder beziehung gelungen und reich an anziehenden details, ohne damit überladen zu sein. — das letzte capitel, welches die kirchlichen zustände umfaszt, leitet durch die kurze schilderung der misstände der kirche sowie der versuche ihrer reformation zu der nun folgenden, mit Luthers auftreten beginnenden neuzeit in geeigneter weise über.

Einige berichtigungen und wünsche im einzelnen mögen noch hier ihren platz finden. bd. I s. 8 wäre wohl eine notiz über die völkerschaft, welcher Arminius angehörte sowie über ihre wohnsitze am platze gewesen. — s. 43 ist die bemerkung über die ausdehnung des römischen reiches 'vom Rhein bis zum canal' unverständlich. — s. 45 soll es wohl statt 'im jahre 372' 375 heiszen; ebenda und auf der folg. s. wird der kaiser Valens beständig Valerius genannt. — Dasz Odoaker sich 'könig der Deutschen' nannte (s. 49) ist jedenfalls unrichtig, mindestens muste gesagt sein 'könig der Germanen'; meist wird er jedoch könig von Italien genannt. — s. 58 war bei der erwähnung des unterschiedes in der besitznahme der römischen provinzen seitens der Franken und der übrigen germanischen völker auch der grund dafür nicht zu übergehen. die Franken erweiterten nur ihre grenzen, während bei den Gothen u. a. das gesamte volk

neue sitze suchte. — s. 61 vermiszt man eine kurze erklärung der namen der fränkischen hofbeamten; s. 83 ebenso eine genauere bezeichnung der dem herzog Aistulf von Pipin abgenommenen gebiete, die doch für das verhältnis zum papste von wichtigkeit sind. — s. 110 durfte wohl das Straszburger bündnis erwähnt werden. — bd. II, s. 5 wird der leser nach dem wortlaute geneigt sein die ausdrücke 'geistliche gebiete' und 'Sprengel' zu identificieren, besonders da nachher gesagt wird 'sie führten die mannschaften ihres sprengels dem herzoge zu', was entschieden unrichtig ist. der absatz ist überhaupt nicht klar genug gefaszt. — s. 12 z. 5 v. o. musz es heiszen 'schwiegersohn'. — s. 20 wird der papst Leo IX ganz beiläufig als bekannt erwähnt, ohne dasz der leser bisher irgend etwas über ihn erfahren hat. — s. 31 wird gesagt, dasz die sage Friedrich Barbarossa in den Kyffhäuser versetzt habe; der kaiser der Kyffhäusersage ist aber Friedrich II. — s. 73 hätten die ritterorden wohl etwas mehr berücksichtigung verdient. — in dem 4. buche vermist man einen überblick über den deutschen orden und seine kolonisatorische thätigkeit in Preuszen. bei der groszen wichtigkeit dieses gegenstandes konnte ihm wohl ein eignes kurzes capitel gewidmet werden. — s. 114 ist der anteil der Minoriten an dem kampfe zwischen Ludwig d. Baier und dem papste ganz übergangen. — die erwähnung der mönchsorden s. 175 ist doch wohl etwas zu kurz; ihre bedeutung wird überhaupt nicht genügend gewürdigt. — s. 123 ff. sind unserer meinung nach Husz und seine anhänger bei der groszen bedeutung, welche sie als vorläufer der reformation haben, etwas zu schlecht weggekommen. — s. 140 ff. fehlt die erwähnung des 'ewigen landfriedens' vom jahre 1495.

Zum schlusse noch eine kurze bemerkung. B. sagt selbst ('der geschichtsunterricht usw.' s. 24 anm.) dasz unter den candidaten des höheren lehramts, welche er seit einer reihe von jahren geprüft hat, nur wenige waren, deren wissen über das masz des in seinem buche gegebenen geschichtsstoffes hinausreichte, dasz das der meisten dagegen unter demselben zurückblieb. da der verf. aber verlangt — wenn er auch zugibt, dasz man sich glück zu wünschen habe, wenn dies wirklich erreicht werde — dasz die durchschnittszahl der schüler das in dem buche gebotene wirklich in sich aufnehmen, 'in fleisch und blut verwandeln' (s. 25), so ist das ziel, welches er hiermit dem geschichtsunterricht steckt, gar nicht niedrig, und wir müssen bezweifeln, dasz es, selbst bei der so weitgehenden beschränkung der politischen geschichte, wie sie der verf. geübt hat und wie sie gewisz schon manchem als zu grosz erscheinen wird, erreichbar ist. auszerdem würde, da eine benutzung des buches in der schule selbst doch wohl ausgeschlossen scheint, der lehrer, welcher sich entschlieszt, einen versuch mit der methode des verf. zu machen, den mangel eines in der schule zu gebrauchenden leitfadens doch sehr empfinden. — Doch diese betrachtungen vermögen nicht den hohen wert, den das werk B.s sowohl hinsichtlich der in ihm durchgeführten methode

als auch hinsichtlich seines manigfachen und anregenden inhalts besitzt, zu schmälern. der verf. hat darin die aufgabe einer methodischen und wissenschaftlich zuverlässigen populären volks- und culturgeschichte für schule und haus zu geben in musterhafter weise gelöst. wenn ref. auch seinerseits der meinung ist, dasz B. in seinem streben, der culturgeschichte in der schule eine stätte zu verschaffen etwas zu weit geht, da wenigstens in den unteren und mittleren classen, wie derselbe auch halb und halb selbst zugibt, die einfache erzählung, die deshalb doch nicht ohne geistesbildenden einflusz zu sein braucht, entschieden mit recht ihre volle geltung behaupten wird, so scheint ihm doch zweifellos die forderung einer gröszeren heranziehung der culturgeschichte für die oberen classen, besonders die prima, durchaus berechtigt, und B. gebührt das verdienst, nicht nur diese forderung mit entschiedenheit geltend gemacht, sondern auch durch sein werk einen sicheren weg zu ihrer verwirklichung angebahnt zu haben. aber auch diejenigen, die der von ihm empfohlenen methode keinen beifall zu schenken vermögen, werden doch den reichen inhalt des buches, das so manches bringt, was man sonst nur in umfangreicheren wissenschaftlichen werken zu finden gewohnt ist, zu würdigen wissen und mancherlei belehrung und anregung aus demselben schöpfen können.

Stade. Richard Müller.

20.

MONUMENTA GERMANIAE PAEDAGOGICA. SCHULORDNUNGEN, SCHULBÜCHER UND PÄDAGOGISCHE MISCELLANEEN AUS DEN LANDEN DEUTSCHER ZUNGE. UNTER MITWIRKUNG EINER ANZAHL VON FACHGELEHRTEN HERAUSGEGEBEN VON KARL KEHRBACH. ERSTER BAND: BRAUNSCHWEIGISCHE SCHULORDNUNGEN VON DEN ÄLTESTEN ZEITEN BIS ZUM JAHRE 1828 MIT EINLEITUNG, ANMERKUNGEN, GLOSSAR UND REGISTER. HERAUSGEGEBEN VON PROFESSOR DR. FRIEDRICH KOLDEWEY, DIRECTOR DES HERZOGLICHEN REALGYMNASIUMS IN BRAUNSCHWEIG. Berlin, A. Hofmann & comp. 1886.

Der erste band dieses grosz angelegten pädagogischen quellenwerkes enthält vorerst nur die schulordnungen der stadt Braunschweig, in einem der folgenden bände sollen die urkunden des herzogtums Braunschweig folgen. das was im ersten bande vorliegt, enthält bereits CCV und 605 seiten grosz octav, die beilagen nicht gerechnet. wenn nur annähernd gründlich alle übrigen städte und staaten deutscher zunge ihrem pädagogischen urkundenmateriale nach durchforscht werden, so kann man sich kaum eine vorstellung machen, bis zu welchem umfange diese monumenta paedagogica anschwellen dürften. da sich bei einem solchen verfahren überdies auch sehr vieles sehr oft wiederholen würde, so möchte man fast

fürchten, dasz die mühsame arbeit sich in einem endlosen einerlei verlieren müste. doch scheint es nicht, als ob der erste band die gesamtrichtung der monumente andeuten solle. denn was auf dem umschlage desselben als unter der presse befindlich bezeichnet wird, läszt nicht auf pedantische festhaltung eines princips schlieszen. da bringt der gelehrte jesuitenpater Pachtler eine aus mehreren bänden bestehende sammlung der schul- und studienordnungen der gesellschaft Jesu, dann ein Herrnhuter diakonus Joseph Müller die deutschen katechismen der böhmischen brüder und prof. dr. Günther in Ansbach die geschichte des mathematischen unterrichts im deutschen mittelalter. die beurteilung kann also von dem plane des ganzen füglich absehen und sich auf den inhalt des einzelnen bandes beschränken. da läszt sich nun von dem vorliegenden nur das beste sagen. Koldeweys schulordnungen der stadt Braunschweig dürfen wohl unter den historischen monographien des städtischen erziehungswesens als die gründlichste und zweckmäszigste bearbeitung gelten, welche es überhaupt gibt. schon die einleitung (205 s.) ist ein aus sorgfältigem studium erwachsenes selbständiges werk. mit groszer klarheit ist das fortschreiten von den kloster- und stiftsschulen zu den städtischen lateinschulen und weiter zu den gymnasien einerseits und den bürgerschulen anderseits, die stellung der schreib- und rechenschulen, wie der elementaren currenden und der winkelschulen im organismus des mittelalterlichen schulwesens, die stellung der lehrer, die gewalt der kirche an der hand der urkunden entwickelt. mancher dunkle punkt erhält dadurch eine plötzliche beleuchtung, so die bedeutung des scholasticus (s. XX), der locaten und baccalarien (s. XLIII), die schulgeldfrage (s. LI und anderwärts). sehr interessant ist die geschichte des Carolinums, dieser ritterakademie, die wie die Karlsakademie in Stuttgart und die ritterakademie in Soroe, ursprünglich eine schöpfung der hofpädagogik war und sich nach mancherlei schwankungen endlich in ein polytechnicum verwandelt hat. da überall auf die verhältnisse in andern gröszeren städten, besonders niederdeutschen, und auf die entwicklung des mittelalterlichen erziehungswesens überhaupt rücksicht genommen ist, so hat Koldeweys arbeit eine allgemein-geschichtliche bedeutung, die ihren wert ganz wesentlich erhöht. auf die einleitung folgen textkritische und bibliographische erläuterungen zu den einzelnen stücken. die modernisierung oder besser vereinfachung der textschreibung bezieht sich einzig auf die entfernung störender consonantenhäufungen oder willkürlicher vocaländerungen, hält sich also in den engsten grenzen. den kern des werkes bilden natürlich die urkunden selbst, von denen die erste: bestimmungen über die pflichten und rechte des scholasticus zu St. Blasien aus dem jahre 1251, und die letzte (die 51e): gesetze des gesamtgymnasiums, aus dem jahre 1828 stammt. dasz diese schulordnungen höchst wertvoll und von einer erstaunlichen manigfaltigkeit sind, liesz schon die einleitung erkennen. aber die erwartungen

werden durch die urkunden selbst noch übertroffen. man findet alles: gründungsurkunden, privilegien, schulordnungen im engeren sinne, schulgesetze, lehrpläne, instructionen für die lehrer, dienstverträge, und was noch wichtiger ist, dies alles aus verschiedenen zeiten. anmerkungen (zu einzelnen stellen), ein glossar und ein register erleichtern überdies nicht wenig das verständnis der urkunden.

Leipzig. Franz Pfalz.

21.

Richter, Albert, ziel, umfang und form des grammatischen unterrichts usw. zweite, völlig umgearbeitete auflage. (Max Hesses lehrerbibliothek II.) Leipzig, Hesses verlag. 1886. IV u. 152 s. kl. 8.

Dieses büchlein ist dem titel und der richtung nach, in welcher die untersuchung geführt wird, zwar für die volksschule bestimmt, nimmt aber so vielfach bezug auf die höheren schulen und ist so allgemein methodisch, dasz es kein lehrer ohne nutzen lesen wird. es zerfällt, wie schon der titel andeutet, in drei abschnitte: ziel, umfang und form des grammatischen unterrichts. diese einteilung ist nicht neu, und oft genug verbirgt sich dahinter eine doctrinäre, selbstgenugsame verherlichung der eignen ansicht. nicht so bei Richter. seine auseinandersetzung hat etwas anmutendes und frisches, was hauptsächlich wohl darauf beruht, dasz er die geschichtliche entwicklung des grammatischen unterrichts in den vordergrund stellt und, mit echt methodischem sinne alles sorgfältig prüfend, ganz von selbst zu dem richtigen resultate gelangt. als ziel gilt ihm die erweckung des sprachgefühls durch sinnige betrachtung der lebendigen, im laufe der zeit sich ändernden sprachgebilde, der anteil des einzelnen an dem historischen sprachbewustsein des volkes je nach der bildungsstufe, welche erstrebt wird, als umfang die möglichste vereinfachung des abstracten schematismus und die beschränkung auf das neuhochdeutsche, als form das ausgehen von musterbeispielen und die ununterbrochene vertiefung der einzelbeobachtungen bei jeder gelegenheit, die der unterricht bietet, besonders aber bei der lectüre. so reiht sich Richters arbeit würdig an die besten methodischen schriften über den grammatischen unterricht, an die Hildebrands, Laas', Honcamps, Burgwardts und Geigers an.

Leipzig. Franz Pfalz.

22.

SINN UND SINNVERWANDTSCHAFT DEUTSCHER WÖRTER NACH IHRER ABSTAMMUNG AUS DEN EINFACHSTEN ANSCHAUUNGEN ENTWICKELT. VON DR. ED. MÜLLER, REALSCHULDIRECTOR. Leipzig, verlag von Karl Fr. Pfau. 1885.

Die zum teil schon im vorigen jahrgang besprochene schrift liegt nun abgeschlossen vor. dieselbe enthält auszer VIII seiten vorrede 312 s. gr. 8 und behandelt über 1600 wörter, wie das inhaltsverzeichnis nachweist. die erwartungen, welche das erste heft erweckt hatte, sind unserer überzeugung nach durch das fertige werk befriedigt worden. natürlich läszt sich nicht voraussetzen, dasz jeder mit allem übereinstimmen werde. manche der gegebenen ableitungen halten wir nicht für richtig, z. b. kann dem gesetz der lautverschiebung nach schaff und schiff mit dem griechischen σκάφος nicht verwandt sein; schwerlich stammt kessel von capsella; kaum dürften butte, bottich, buttel, beutel zu einer sippe gehören usw. wir möchten daher vorschlagen, dasz derjenige, welchem es in erster linie um etymologie zu thun ist, daneben fleiszig das etymologische wörterbuch der deutschen sprache von Friedrich Kluge (Straszburg, Trübner) vergleichend zu rate ziehe. die hauptstärke des Ed. Müllerschen werkes ist die synonymik, worauf ja schon der titel hindeutet, und, was man nicht so ohne weiteres erwartet, die sorgfältige unterscheidung der verschiedenen bedeutungen desselben wortes. z. b. wird s. 68 sehr richtig bemerkt: 'wirkung ist entweder das wirken oder ein werk, das gewirkte.' (der philosoph Krause braucht deshalb in dem zweiten sinne stets das wort 'bewirktnis'.) es ist unglaublich, wie viel unklarheiten und irrtümer im denken durch die nichtunterscheidung, vermischung und verwechselung der verschiedenen bedeutungen desselben wortes veranlaszt werden. als vorbeugendes wie als nachträgliches heilmittel dagegen kann das Müllersche werk mit gutem gewissen empfohlen werden. es ist eine auf die deutsche sprache angewandte denk- und erkenntnislehre. aber auch umgekehrt ist es ein bequemes hilfsmittel, die muttersprache genau kennen zu lernen, sich in ihren geist und ihre geschichte zu vertiefen, und dadurch dem eignen stile zugleich schärfe des denkens und manigfaltigkeit des ausdrucks zu verleihen.

Hinsichtlich des gebrauches bemerken wir: den meisten nutzen hat natürlich derjenige, welcher das ganze buch zunächst einmal hintereinander durchliest. indes wer dazu keine zeit oder keine lust hat, kann auch auf das geratewohl irgend eine seite aufschlagen und wird jedesmal belehrung und anregung finden. endlich ist es zweckmäszig, sich nach dem inhaltsverzeichnisse dasjenige aufzusuchen, was einem gerade am herzen liegt. schüler der oberen classen der humanistischen und realgymnasien können das buch bei behandlung rationeller themata mit nutzen gebrauchen, ohne dasz vom pädago-

gischen standpunkte gegen eine solche benutzung etwas gegründetes einzuwenden wäre. es eignet sich dasselbe auch zu einem haus- und familienbuche, aus welchem von zeit zu zeit ein abschnitt vorgelesen werden kann, und zu einem mittel, die etwa stockende unterhaltung einer gesellschaft wieder in flusz zu bringen, und die geister auf einander platzen zu lassen. druckfehler sind uns nur sehr wenig aufgefallen. die ausstattung ist vorzüglich. kurz, der ankauf des werkes empfiehlt sich aus den verschiedensten gründen.

Dresden. Paul Hohlfeld.

23.

W. Schreyer: landeskunde des königreichs sachsen. ein methodisches handbuch für lehrer. Meiszen, Schlimpert. 1886. gr. 8. 195 s.

Als Pestalozzi 1826 die von Zeller in Beuggen geleitete erziehungsanstalt für arme kinder besucht und einen einblick in ihr lehren und anstaltsleben erhalten hatte, rief er freudig bewegt aus: 'das ist es! das ist es! das wollt' ich!' vielleicht entschlüpfen ähnliche worte der befriedigung dem lehrer der sächsischen vaterlandskunde, der das oben genannte werk zur hand nimmt. denn — um das endurteil im voraus abzugeben — es empfängt die schule für die entsprechende lernstufe ein handbuch, das — wenn die oft gemisbrauchte floskel erlaubt ist — einem bedürfnis abhilft, das sachlich auf gründlicher forschung der einschlagenden litteratur und auf persönlicher beobachtung beruht, das methodisch einen schulmann zeigt, welcher 'der hörer bedürfnis' wohl kennt, das endlich in seiner poetisch angehauchten darstellungsweise auch den zu fesseln vermag, der sich nicht gerade auf eine lehrstunde präpariert.

Der unterricht in der sächsischen landeskunde in der sexta der höheren schulen wie auf den betreffenden stufen der volksschulen, seither meist gestützt auf Engelhardt [vaterlandskunde für schule und haus], noch häufiger auf Friedemann [das königreich Sachsen] war oft wegen seiner dürre ein gegenstand, um den man sich nicht gerade risz; die ortskunde bildete zuweilen den undankbaren hauptteil desselben. bedürfnis für die in rede stehende disciplin war ein handbuch, welches eine breite physische grundlage schafft und auf derselben, möglichst in kausalem zusammenhange, die erscheinungen des gesamten menschlichen lebens aufbaut. ein solches liegt in Schreyers landeskunde vor. wenn der herr verfasser sich auch nicht ausführlich darüber ausläszt, so geht doch aus jeder seite seines werkes hervor, dasz er nicht blosz aus der unter dem begriff 'lehrmittel' erwähnten litteratur, sondern auch durch wanderungen, studien der ortschroniken, der auf Sachsen bezüglichen karten- und wissenschaftlich geographischen werke, der sächsischen kulturgeschichte usw. seinen stoff zusammengetragen.

Nachdem in lection 1 die lage Sachsens nach verschiedenen

gesichtspunkten mit einer ganzen reihe leicht daran anzuknüpfender folgerungen dargelegt worden, macht uns lection 2 bei besprechung des bodenbaues mit dem plane des werkes bekannt. Sachsen wird gegliedert in hoch- und tiefland und zwar in eine links- und eine rechtselbische hälfte. das hochland beider hälften zerlegt sich nach höhenstufen in gebirge, bergland, hügelland; daran schlieszt sich das tiefland, gegliedert nach den fluszläufen. in welch lebensvoller und fruchtbringender weise der herr verfasser dieses gerüst ausbaut, dafür nur ein beispiel! das linkselbische Sachsen zeigt als haupterhebung das erzgebirge; lection 3 bespricht dessen äuszern aufbau, lection 4 in kindlicher weise die geologie, lection 5 den gesteinsabbau desselben [marmor, serpentin, kobalt, nickel, eisen, zinn], über serpentin- und kobaltgewinnung, bearbeitung und verwendung interessante details gebend; lection 6 behandelt die silbergewinnung aus demselben und im anschlusz daran die verbindungen, in denen das silber vorkommt, die anlage der schächte, stollen, strecken, die bergmannsarbeit, die entfernung des wassers, die 'aufbereitung' des erzes, die hüttenwerke; lection 7 schreitet fort zu den silberstädten des erzgebirges, lection 8 zur fauna, flora, den mooren desselben, lection 9—11 wenden sich zu den ins erzgebirge eingesenkten fluszthälern: dem der Zwickauer-Mulde, der Zschopau, Freiberger Mulde, der beiden Weiszeritz, Müglitz und Gottleuba. am flusse entlang wandernd, lernen wir den charakter der thäler — soweit sie dem gebirge angehören — ihre städte, deren lage, industrie, historische erinnerungen usw. kennen, während die kopfzahl derselben nur in tausenden angedeutet ist. lection 12 behandelt die verkehrswege, lection 13 die bewohner des Erzgebirges, lection 14 das Zwickauer kohlenbecken und gibt eine vortreffliche und dabei kindliche skizze über die entstehung der kohlenflötze, lection 15 und 16 gedenken der hauptpunkte dieses beckens (auszer Zwickau): Chemnitz und des fabrikvierecks Glauchau, Meerane, Crimmitschau und Werdau.

Wie in den ersten 16 lectionen an das Erzgebirge, so ist in den folgenden 24 der stoff in ähnlicher weise angelehnt an das mittelsächsische bergland, das nördliche hügelland, das Elster-, Elbsandstein- und Lausitzergebirge, während ein schluszcapitel einen überblick über flüsse, klima, bewohner, verwaltung und staatsform gibt. obwohl nun das handbuch den stoff in 40 wohlbemessenen lectionen darbietet, ist es doch nicht — und dies lag auch nicht in der absicht des herrn verfassers — wort für wort zu benutzen im unterricht. nicht jedem lehrer hat die muse freundlich die stirn geküszt, und er wird schon aus diesem grunde in seiner weise zu seinen kindern reden müssen; er musz ferner wissen, ob er ihnen geologische lectionen zumuten kann, was er aus der karte oder aus der erfahrung seiner schüler entwickeln kann, und was dem vortrag vorbehalten bleiben musz. er wird sich ferner sagen, dasz er nur das heimatliche fluszthal in der im buche angedeuteten ausführlichkeit behandeln kann; er musz entscheiden, ob und welche der jeder lection ange-

fügten gedichtchen er memorieren lassen will, und welche nur zur illustration des dialectes dienen usw.

Der hier besprochenen ausgabe A für die hand der lehrer, reihen sich zwei schülerausgaben B und C an; sie verdichten den stoff zu repetitionszwecken, jedoch für verschiedene lernstufen.

Aufgefallen ist dem referenten nur eine verzeihliche ungenauigkeit; so viel demselben bekannt, hat Ölsnitz i. V. keine muschel- und perlensammlung, und die muschelindustrie Adorfs darf schon seit jahren keine Elstermuscheln verarbeiten.

Es ist unnötig, nach dem vornanstehenden gesamturteil dem buche eine besondere empfehlung auf den weg zu geben.

ROSZWEIN. L. GÄBLER.

24.

K. BAMBERG: WANDKARTE VON SÜDAMERIKA. ACHTE AUFLAGE. Maszstab 1 : 5 300 000. Berlin u. Weimar, Chun. 1885.

Von dem kartographen K. Bamberg liegt eine ganze reihe von schulwandkarten vor, so die planigloben, die 5 erdteile, spezialkarten von Deutschland in zwei ausgaben, England, Ruszland, Preuszen [im erscheinen begriffen], Sachsen, Palästina, Brandenburg [provinz]. dieselben sind von der pädagogischen presse fast durchgängig beifällig beurteilt worden, und wenn sie seither ihren weg mehr durch die volks- als die mittelschulen genommen, so soll damit keineswegs gesagt sein, dasz sie nicht auch für gewisse stufen der letztern ganz zweckentsprechend seien. spezialkarten von Ruszland und England sind wohl sogar in erster linie für mittelschulen berechnet, schon deshalb, weil die lehrmittelfonds der elementarschulen diesen höchst wünschenswerten luxus oft nicht gestatten. für die oberstufen der mittelschulen werden allerdings Chavannes (Asien, Afrika), v. Haardts (Alpen, Ozeanien), Kieperts karten den vorrang behaupten. auf der unter- und mittelstufe jedoch, wo es weniger auf auffassung des details, als auf einprägung der grundzüge des ländercharakters ankommt; wo die schülerzahl ein gröszeres classenzimmer erheischt, verdienen die Bambergschen karten sicher eine stelle.

Die karte von Südamerika z. b. ist zufolge ihrer dimensionen (ca. 140 u. 170 cm.), zufolge der geringen zahl der höhenschichten, wegen der frischen farben für hoch- und tiefland, der deutlichen hervorhebung des ein-, zwei- und dreikettigen Andensystems, der energischen, wenn auch stark generalisierenden fluszzeichnungen, der beschränkung des materials im interesse der klarheit ein für die angedeuteten stufen der mittelschulen höchst empfehlenswertes unterrichtsmittel.

Nur einzelne kleinigkeiten sind es, die man geändert sehen möchte: so die doppelten ziffern für die Ferro- und Greenwichmeridiane, welch letztere als nebensächlich angedeutet sind; ferner

die namhaftmachung fast aller patagonischen inseln, das anhäufen wertloser städtenamen, so bei Chile, wo von den 12 bezeichneten doch 4 genügten; an stelle der dichtgesäeten schwarzen punkte für städte hätten die bergriesen, besonders die vulcane deutlicher hervorgehoben werden können. die politische nebenkarte beschränkt die städtenamen recht praktisch, ist jedoch bei einem physikalisch so einfach gebauten erdteil überflüssig; rote grenzlinien hätten denselben zweck vielleicht besser erfüllt, da der winzige maszstab dieser politischen karte manchen schüler nur verwirrt.

Roszwein. L. Gäbler.

(11.)
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Heinze, dr. Max, ord. prof. der philosophie an der univ. Leipzig. groszh. oldenb. hofrat usw., erhielt das ritterkreuz I cl. des k. sächs. verdienstordens.

Menge, dr. Hermann, prof. am gymn. zu Sangerhausen, zum director dieser anstalt ernannt.

Pfalz, dr. prof., director der realschule zu Leipzig, erhielt das ritterkreuz I cl. des k. sächs. Albrechtordens.

Spangel, dr., director der städtischen sammlungen für naturgesch. in Bremen, als prof. der zoologie an die univ. Gieszen berufen.

Wiedemann, dr., ord. prof. der physik an der univ. Leipzig, k. sächs. geh. hofrat, erhielt das ritterkreuz I cl. des k. sächs. verdienstordens.

Gestorben:

Berlit, Bruno, oberlehrer am gymn. zu Hersfeld, am 28 märz.

Fritzsche, dr. Franz Volkmar, ord. prof. der class. philol. an der univ. Rostock, starb am 17 märz, 82 jahre alt.

Osterwald, Karl Wilhelm, prof., director des gymn. und des damit verbundenen realprogymn. zu Mühlhausen i. Th., starb am 25 märz, 67 jahre alt. (trefflicher schulmann, weit bekannt als jugendschriftsteller und übersetzer, bedeutend als lyriker.)

Perschmann, dr. Theodor, prof. am gymn. zu Nordhausen, starb am 25 april, 60 jahre alt.

Rosenhain, dr. Georg, aord. prof. der mathematik an der univ. Königsberg, starb daselbst am 14 märz im 71n lebensjahre.

Stenzler, dr. Adolf Friedrich, geh. regierungsrat, ord. prof. an der univ. Breslau, berühmter sanskritforscher, starb am 27 febr. im alter von 79 jahren.

Zacher, dr. Julius, ord. prof. der deutschen sprache und litteratur an der univ. Halle, herausgeber der 'zeitschrift für deutsche philologie', starb am 24 märz, im 72n lebensjahre.

25.
BERICHTIGUNG ZU S. 117.

Nicht hr. oberlehrer Heynacher in Norden, sondern hr. oberlehrer Köhler in Bückeburg hat die statistik des sprachgebrauchs bei Cornel in arbeit, wie ich so eben durch ersteren erfahren habe.

Nienburg a. W. Fügner.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

26.

KANN ES MIT UNSEREN GYMNASIEN SO BLEIBEN?

erörterungen und vorschläge von einem gymnasialdirector.

Als K. L. Roth vor mehr als zwei jahrzehnten seine gymnasialpädagogik veröffentlichte, hatte er es als eine allgemeine klage bezeichnet, dasz das gymnasium nicht mehr erziehe.

Wir sind gewohnt, in unseren zeiten andere klagen zu vernehmen, klagen, die nicht nur jener, sondern auch unter einander sich widersprechen. wollte man sie alle ernst oder zur richtschnur der gymnasialerziehung nehmen, so würde man bald zu verzweiflungsvoller unthätigkeit sich genötigt sehen. hält man indes auch nur eine beschränkte umschau über die bewegungen auf anderen gebieten des öffentlichen lebens, so begegnet man ähnlichen erscheinungen. man kann nach menschlicher weise hierin etwas tröstliches finden; dem nachdenkenden beobachter wird es keinesfalls entgehen, dasz auch jene klagen äuszerungen des zeitgeistes sind, die um so wirrer durch einander klingen, als es eben ein übergangszeitalter ist, in welchem sie erzeugt sind.

Stoffe und formen, die durch jahrhunderte wichtige bestandteile des lebens und denkens der nation waren, sind zersetzt und zerfallen; neues ist emporgewachsen und will sich an die stelle setzen. ungestümer neuerungssucht setzt sich zähes festhalten am vergangenen entgegen, und bei dem leidenschaftlichen charakter unseres volkes, welches überdies gefallen an durchgegliederten systemen hat, wetteifern jene beiden teile stark in dem, was einem unbefangenen beobachter nicht anders denn als parteiische beschränktheit erscheinen kann.

Neigte der Deutsche schon in den frühsten zeiten zu selbstherlichkeit und eigenmächtigkeit, so hat die geschichtliche erziehung

ihm zwar die begriffe von staat und kirche aufgenötigt, aber sie hat nicht verhindern können, dasz jene eigenschaften aus dem schlupfwinkel sich geltend machen, und zu gegebener zeit im öffentlichen wie häuslichen leben ebenso breit wie kleinlich wirksam werden. wann und wo dem Deutschen die möglichkeit fehlt, seinem weitgreifenden und thatkräftigen charakter entsprechend zu handeln, erhebt sich in ihm das gefühl der unzufriedenheit zu einer macht, welche alles in ihm zu überschatten vermag. wie sich in unserm jahrhundert mit der industriellen entwicklung die materielle hebung auch unseres volkes verband, so folgte dem reichtum die vergeudung; so erhob sich auch in unserm volk wieder jener unheilvolle dämon sinnlicher gier, der seine knechte durch genusz und erwerb zu tode hetzt.

In solchen zeiten der gährung und unfertigkeit, der ruhe- und friedlosigkeit müssen vor allem die staatsmänner, sodann die leitenden kreise der nation überhaupt das 'woher?' kennen, um danach das 'wohin?' finden zu können.

Noch fällt dem gymnasium die vorbildung jener kreise zu. wie diese am allerwenigsten der einsicht in den geschichtlichen zusammenhang und des weiterarbeitens in demselben entraten können, so steht auch diese art der bildungsanstalten als ein erzeugnis geschichtlich wirkender kräfte da, ist aber nicht blosz selbst ein geschichtlich gewordenes, sondern übermittelt seit jahrhunderten einen bildungsstoff, der die empfangenden in den zusammenhang der menschlichen culturentwicklung hineinstellt und sie gleichsam an sich selbst jene entwicklung, wenn auch in kaum meszbarer verkleinerung, durchmachen läszt.

Zu keiner zeit weniger als der gegenwärtigen darf die gymnasialerziehung vergessen, dasz sie für das leben zu erziehen hat. und wenn sie dessen eingedenk bleibt, wie sollte sie, zumal in diesen drangvollen zeiten, wirksam werden können ohne festen boden und klare ziele? wenn aber, wie heute, der streit der parteien auch die grundlage aller göttlichen und menschlichen ordnungen angegriffen hat; wenn die begriffe von staat, kirche, gesellschaft, religion, sittlichkeit und wissenschaft vermengt, verwischt und verschoben werden, dann kann es der gymnasialpädogogik nicht erspart werden, ein begriffsmäsziges erkennen derselben mit ernst zu erstreben und diesem entsprechend ihre arbeit einzurichten.

Nichts ist in der gebildeten gesellschaft der neuzeit beliebter als die bezugnahme auf die naturwissenschaften; so verbreitet diese gepflogenheit ist, so erklärlich erscheint die häufige verkehrtheit dieser bezugnahme. auffallender ist ohne zweifel ihr beiseitelassen an einer stelle, wo die bezugnahme überaus nahe liegt. die naturgeschichte, bzw. die biologie spricht von tierverbänden, welche sie staaten nennt; sie gebraucht zum beispiel, wie allgemein bekannt, die bezeichnung 'bienenstaat'.

Die biologie lehrt nicht blosz die auszerordentlichen wirkungen

eines verbandes, sondern gibt auch über seine natur bemerkenswerten aufschlusz. indem sie zeigt, dasz der gegensatz des verbandes die isoliertheit ist, und dasz der letztere nicht die summe der einzelnen, sondern ihr gegensatz ist, beweist sie, dasz die höchste stufe eines verbandes, den auch die zoologie staat nennt, ein organismus ist, welcher die einzelnen in die engsten und weitgreifendsten beziehungen setzt.

Schon diese einfache biologische betrachtung zeigt die verkehrtheit der staatslehre, welche in den individuen allein grund und zweck des staates sieht. der staat ist auch dem biologen ein organismus mit form und stoff. 'sein stoff', sagt ein neuerer forscher[1], 'sind seine durch alle ihre kräfte mit einander zusammenhängenden und zu einander in beziehung gesetzten einzelglieder.'

Die rechte und pflichten, welche den einzelnen zukommen, sind durch das wohlergehen des ganzen organismus bedingt, wie die erzählung vom magen und den gliedern so faszlich darthut. das wichtigste besitztum der menschen, folgert derselbe forscher, ist demnach die ausbildung einer sich selbst regulierenden organisation — nicht aber sind es die sog. geistigen und materiellen güter — einer organisation, welche unter beständiger anpassung an ihre lebensbedingungen äuszeren und inneren schädlichkeiten gegenüber sich zu erhalten und in ihren einzelnen gliedern das gröste masz von relativer vollkommenheit zu gewähren vermag. die für alle cultur und entwicklung der menschen maszgebende und bestimmende bedeutung des staates tritt aber durch die weiteren ausführungen jenes biologischen forschers in ein noch viel helleres licht. indem er an sogenannten isolierten — z. b. den 30 noch nicht sprechenden, von einem Mongolenfürsten einzeln eingeschlossenen knaben, nachweist, dasz die sprache sich weder vererbt noch frei aus den individuen wächst, noch auch ohne übung erhalten werden kann, sondern dem nichtbesitzenden vom besitzer vererbt werden musz; indem er ferner nachweist, dasz auch die vernunft nur in der anlage vorhanden, in ihrer existenz aber wie die sprache ein organisationserzeugnis der menschen ist, folgert er: 'der mensch ist und bleibt, auf sich selbst angewiesen, ohne vernunft und sprache. er wird zu einem mit vernunft und sprache ausgestatteten wesen ausschlieszlich durch den einflusz der zu einem staatlichen organismus gegliederten gesamtheit.' in diesem organismus 'ruht unsere rettung und unsere stärke. in seiner gesunden entwicklung wurzeln die bedingungen für alles einzelleben. leicht erkennbar ist hieraus die pflicht jedes einzelnen abzuleiten, die gesunderhaltung jenes ganzen, von dem er ein bedingtes teilstück ist, zu seiner obersten richtschnur zu machen.' da der mensch sich aus eigner kraft nicht über tierische zustände zu erheben vermag und nur durch fortwirkende verbindung mit menschen zu sprache, vernunft und cultur gelangt, diese verbindung aber nicht

[1] Rauber homo ferus sapiens.

durch ein bedingungsloses nebeneinanderleben möglich ist, so musz der staat als der 'erzeuger aller cultur und der menschheit' bezeichnet werden: damit ist er auch als der erzeuger der 'gesellschaft' anzusehen, und nicht umgekehrt, wie ebenfalls eine verkehrte staatslehre glauben machen will. 'der staatlose kosmopolitismus ist — also auch vom biologischen standpunkt — ein unding, denn es gibt eine menschheit und menschen nur, insoweit es staaten gibt.'

Aber auch für die staatsform gibt eine biologische betrachtung anhalt genug; auch nach ihr erweist sich die viel- oder mehrherschaft als zweckwidrig, nur die einherschaft ist zweckentsprechend. nur eine kräftige monarchie vermag die sociale kluft zu überbrücken, welche die stände der gesellschaft von einander scheidet, denn jede mehrherschaft ist eine ständische herschaft, jede ständische herschaft aber musz im interesse eines standes geführt werden, da weder die natur der menschen eine freiwillige mischung der interessen erlaubt, noch auch in einem solchen staat eine gesetzliche nötigung dazu herbeigeführt werden kann.

Dasz auch die kirche nur bei einer staatlichen ordnung auf die dauer bestehen und wirksam werden kann, wird eines weitern beweises hier nicht bedürfen. die staatsrechtliche frage über das verhältnis von staat und kirche hat in der gymnasialpädagogik um so weniger eine stelle, als sie einerseits eine technisch-juristische, anderseits eine zeitgeschichtlich wesentlich bedingte, also eine solche ist, welche dem bereich der hohen politik angehört. um so weniger aber kann sich die gymnasialpädagogik einer würdigung des inhaltlichen teils der kirche entschlagen, dem eindringen in das wesen der religion und der sittlichkeit. hierbei wird man auch sein augenmerk auf das verhältnis richten müssen, in welchem religion, philosophie und wissenschaft zu einander stehen.

In der regel sucht man das wesen der religion dadurch zu bestimmen, dasz man vom wesen des menschen ausgeht und behauptet, die religion gehöre notwendig zu demselben. hierbei wird übersehen, dasz wir keinen für alle feststehenden begriff vom wesen des menschen haben, dasz vielmehr die ansichten darüber sehr stark von einander abweichen.[2] die religion kann aber auch nicht als ein notwendiger bestandteil des menschlichen wesens definiert werden, da es feststeht, dasz es auch menschen ohne religion gibt. wer also doch diesen weg betritt, kann nur in die irre kommen, da er von einem thatsächlichen irrtum ausgeht. glaubt aber jemand das 'wesen des menschen' erfaszt zu haben, so wird er sehr bald erfahren müssen, dasz seine definition als eine willkürliche bezeichnet wird, welche nur unter annahme bestimmter voraussetzungen, nur innerhalb eines philosophischen systems geltung beanspruchen darf; dadurch wird die religionswissenschaft von philosophischen systemen abhängig,

[2] vgl. Kaftan wesen der christl. religion s. 2 ff.

und wie verderblich dieses für die religion ist, beweist die geschichte der theologie.

Wir bilden unsere begriffe gewöhnlich dadurch, dasz wir zunächst den kreis angeben, welchem das begrifflich zu bestimmende wort angehört, z. b. die eiche ist ein baum; mit 'baum' bezeichnen wir jenen kreis, d. h. in diesem falle alle die merkmale, welche die eiche mit den bäumen überhaupt gemein hat; dazu müssen nun diejenigen merkmale hinzugefügt werden, welche der eiche im vergleich zu andern baumarten insbesondere und allein zukommen. diesen weg können wir einschlagen, weil allen eichen, wie uns die erfahrung lehrt, die gleichen eigenschaften zukommen, jedenfalls sind die abweichungen keine solchen, welche wesentliche genannt werden können. diesen den naturvorgängen angepassten weg hat man auch in andern wissenschaften eingeschlagen, um zu begriffsmäsziger erkenntnis zu gelangen; so auch in der religionswissenschaft. aber weder bei ihr noch bei andern wissenschaften, welche es mit der 'bearbeitung menschlich-geschichtlichen lebens' zu thun haben, trifft die voraussetzung zu. 'es findet hier, gerade was die religion und die analogen erscheinungen des geschichtlichen lebens betrifft, keine solche gleichförmigkeit statt wie auf dem naturgebiet. die gemeinsamen merkmale kehren nicht als constante in den einzelnen religionen wieder. man kann nicht die einzelne religion definieren, indem man zu dem allgemeinen begriff vom wesen der religion die unterscheidenden merkmale der bestimmten geschichtlichen religion hinzufügt.'[3] es besteht ja gerade der wesentlichste unterschied der religionen darin, dasz die sogenannten gemeinsamen merkmale wesentlich verschiedene bedeutung haben.

'Eine andere folge ist noch bedenklicher. es wird nemlich dadurch der schein erweckt, als bestehe die vollendung und das oberste ideal der religion in einem allen religionen gemeinsamen wesen.' das christentum nun als offenbarungsreligion im strengsten sinne des wortes behauptet, 'gerade in demjenigen seinen mittelpunkt zu haben, wodurch es sich von allen anderen unterscheidet' (Kaftan).

Es wird daher für eine fruchtbare und nur aus der sache selbst geschöpfte untersuchung kein anderer weg übrig bleiben als der von Kaftan eingeschlagene, das wesen der religion aus denjenigen merkmalen zu bestimmen, welche allen geschichtlichen religionen gemeinsam sind.

So wenig sprache und vernunft dem menschen angeboren sind, so wenig ist es die religion; wie für jene bringt er auch für diese nur eine anlage mit. 'der mensch ist von haus aus nur darauf gerichtet, das ihm eingepflanzte verlangen nach leben und glück zu befriedigen. irdische güter sind zunächst sein «glück».' sobald er aber die erfahrung gemacht hat, dasz er aus seiner kraft nicht im stande ist, dieses 'glück sich zu schaffen oder zu erhalten, erhebt

---

[3] Kaftan a. o. s. 7.

sich sein blick zur gottheit. eben jene religiöse anlage führt ihn aber weiter; seine wünsche gehen über das irdische hinaus, in welchem er keine befriedigung findet; er strebt nach teilnahme am leben der gottheit. so geschieht es, 'dasz es entweder die manigfaltigen güter der welt sind, deren erhaltung und mehrung in der religion gesucht wird, oder dasz es ein höchtes überweltliches gut ist, in dessen genusz unter preisgebung aller andern güter die seligkeit gefunden wird.'[4]

Ob dies oder jenes ausschlieszlich der fall ist, bestimmt wesentlich den charakter und wert einer religion. von allen religionen aber, welche das höchste gut als ein überweltliches bezeichnen und lehren, unterscheidet sich das christentum dadurch wesentlich, dasz es die erlangung jenes gutes von der bethätigung seiner lehren in dieser welt abhängig macht. jenes höchste gut ist das reich gottes, wie es uns Christus gepredigt hat; an jenem überweltlichen reich haben wir anteil durch den glauben; in dieser teilnahme 'schenkt die christliche religion die seligkeit des ewigen lebens, eine seligkeit, die nicht ohne ein eifriges streben nach der innerweltlichen verwirklichung des gottesreichs genossen werden kann.'[5] die verwirklichung kann nur nach dem grundgesetz des gottesreichs, der liebe, mit erfolg erstrebt werden. dies aber ist nur möglich durch den glauben an den gottessohn Jesus Christus, weil dieser uns die versöhnung mit gott gebracht hat, mit welchem die menschen durch ihre sünden zerfallen waren. auf der verbindung von dem glauben an das überweltliche gottesreich und die durch Christus erfolgte versöhnung mit gott beruht das sittliche leben und wirken der menschen, dessen schauplatz die welt ebenso ist wie sie als ein mittel unserer seligkeit angesehen werden musz.

Es ist hiernach einleuchtend, dasz sittlichkeit in christlichem sinn wesentlich verschieden ist von der sittlichkeit, wie sie die welt in der regel verstehen will. Kants lehre von dem sittengesetz ist nichts weiter als ein zeitgeschichtlicher begriff, den weder die geschichte noch die biologie, noch die christliche religion als richtig annehmen können. es gibt kein sittengesetz, sondern nur eine sittliche anlage des menschen. wie er nur in wechselwirkung mit andern menschen sprache und vernunft erlangt, so erlangt er auch sittlichkeit nur durch das zusammenleben mit seines gleichen, durch die erziehung im weitesten sinn des wortes. religion und sittlichkeit sind von anfang an verschieden.[6] jene ist erwachsen aus dem streben nach leben und glück, diese aus dem streben nach vollkommenem leben; in der religion sind die entscheidenden gegensätze: wohl und wehe, in der sittlichkeit: gut und bös. jene erwächst in ihrem ausgangspunkt aus dem natürlichen willen des menschen und befindet sich in ihrem anfang nicht im gegensatz zu seinen neigungen,

[4] Kaftan a. o. s. 67.
[5] Kaftan a. o. s. 71.
[6] Kaftan a. o.

wie es bei der sittlichkeit so häufig stattfindet. dadurch aber, dasz das christentum die sittlichen pflichten für die obersten religionspflichten erklärt, wird im christentum die sittlichkeit ein wesentlicher bestandteil der religion. somit musz man dem zustimmen, was Kaftan ausspricht: 'das christentum ist dadurch vollendete sittliche gesetzgebung, dasz es zugleich in der verheiszung und zubringung eines entsprechenden überweltlichen gutes eine in sich vollendete religion ist. jenes ist es nur, weil dieses, und man kann auf den bestand desselben als sittliche gesetzgebung nur rechnen, wenn es als religion erhalten bleibt.'

Die sogenannte religionslose, weltliche sittlichkeit ist christlich betrachtet nichts anderes als sünde, da sie im grunde 'in dem rücksichtslosen streben nach endlichen gütern und irdischer lebensbefriedigung' aufgeht.[7] nur die christliche sittlichkeit hat eine unzerstörbare wurzel, nur sie kann früchte tragen, die ewig dauern.

Als das erste und allgemeinste merkmal aller religion bezeichnet Kaftan mit recht die thatsache, dasz sie 'nirgends aus objectiver beobachtung und erforschung der welt entspringt, sondern überall aus der stellung, die wir mit unsern persönlichen interessen zur welt einnehmen'. sie ist eine 'praktische angelegenheit des menschlichen geistes' und wird durch urteile gebildet, welche nicht einen 'thatbestand ausdrücken, den wir vorstellen', sondern das 'verhältnis, welches wir als lebendige wesen zu dem vorgestellten einnehmen'. wenn jene urteile theoretische, diese werturteile genannt werden, so erhellt, dasz aus jenen die wissenschaft, aus diesen die religion erwächst. schon daraus ergibt sich, dasz es verderblich für beide sein musz, sie zu vermengen. denn wie die 'wege zur wahrheit in beiden verschieden sind, so sind es auch die wahrheiten, zu denen sie führen'.[8] und wenn die theologische scholastik des mittelalters eine theologische naturwissenschaft hervorgebracht hat, die weder theologisch noch naturwissenschaftlich berechtigt war, so hat sich neuerdings eine art naturwissenschaftlicher scholastik der religion bemächtigt, um mit ihren sogenannten wissenschaftlichen resultaten ein gebiet einzunehmen, welches nur durch den offenbarungsglauben behauptet werden kann. wenn die hellenische metaphysik[9] im grunde nichts ist als eine vermischung von religion, wissenschaft und philosophie, so liegt dies in erster linie an der überschätzung des wissens, welches die geistesaristokratie jenes geistreichen volkes zum höchsten gut erheben zu dürfen glaubte. wir christen haben durch den gottessohn das gottesreich als höchstes gut, und die christliche wahrheit ist eine offenbarungsmäszig verbürgte. wir könnten aus der geschichte der menschheit gelernt haben, dasz es zwar nicht gut gethan ist, die unabhängigkeit der wissenschaft zu bestreiten, dasz es aber noch weniger be-

[7] Kaftan a. o.
[8] Kaftan a. o. s. 192.
[9] Kaftan a. o. s. 198 ff.

rechtigt ist, die selbständigkeit des religiösen lebens anzutasten. nicht das wissen ist der oberste zweck der menschen, sondern leben, sittliches, seliges leben.

Als unberechtigt ist auch die vermischung von wissenschaft und philosophie anzusehen, denn sie, welche weisheit sucht, arbeitet wie die religion mit werturteilen, mit ergebnissen, die niemand aufgenötigt werden können; auch sie sucht ein höchstes gut. sie rückt nur insofern der wissenschaft wieder näher, als sie nicht wie die religion eine durch offenbarung gegebene wahrheit hat, sondern wie die wissenschaft nach derselben sucht.[10] so lange also die philosophie die alten geleise der metaphysischen speculation weiter zieht, wird sie auf irrwegen bleiben, denn sie bringt geistige, logische mittel zur anwendung, welche der natur des gesteckten ziels nicht congruent sind.

Wie sprache und vernunft, so ist auch religion, sittlichkeit und philosophie geschichtlich bedingt; es gibt keine angeborene sprache, vernunft, religion und sittlichkeit, es gibt nur anlagen dafür. es gibt keinen allgemein gültigen begriff von religion, kirche, staat, sittlichkeit, welche man jemanden aufnötigen könnte, wie eine wissenschaftlich festgestellte theoretische thatsache. so ist es mit der philosophie, die nicht für irgendwen irgendwo getrieben werden sollte, so ist es auch mit der erziehung, insbesondere mit der gymnasialerziehung.

Es hat zwar auch in unsern tagen nicht an fachmännern gefehlt, welche überhaupt von einer erziehung im gymnasium nichts wissen wollen; die preuszischen schulmänner zumal sind aber ebenso durch die schulgesetzgebung und -verwaltung als eine feste überlieferung des beweises für die notwendigkeit derselben überhoben. wir dürfen demnach diese notwendigkeit als voraussetzung annehmen.

Die erziehungslehre ist wie die religion, bezw. die theologie, zumal in neuerer zeit unter den zwang philosophischer systeme gestellt worden, welche auf objective gültigkeit keinen anspruch machen dürfen. je unzertrennbarer nun eine sogenannte 'wissenschaftliche pädagogik' von einer bestimmten philosophischen speculation auftritt, desto mehr widerspruch musz sie vor allem bei den fachmännern erregen, welche mit grund die verbindlichkeit von systemen bestreiten, deren voraussetzungen ihnen mehr oder weniger willkürlich erscheinen. da das object der erziehung der mensch in einer bestimmten zeit seiner unmündigkeit ist, so müste eine erziehungslehre sich auf der kenntnis von dem wesen des menschen aufbauen; da hierüber aber etwas nach allen seiten unanfechtbares noch nicht hat aufgestellt werden können, so müssen auch alle auf diese vermeintlich sicheren wissenschaftlichen ergebnisse gegründeten erziehungssysteme etwas schwankendes und willkürliches an sich tragen.

---

[10] Kaftan a. o. s. 197 f.

So viel bedeutende ergebnisse die empirische psychologie gebracht hat, welche den pädagogen in wichtigen fragen zu beraten im stande sein mögen, so wenig kann sie als system für wissenschaftlich ausreichend begründet erachtet werden. während von dem einen forscher drei grundvermögen der seele angenommen werden, verwerfen dies andere und gehen ihrerseits von der vorstellung, oder dem gefühl, oder dem willen als dem allein maszgebenden grundvermögen aus. aus diesem thatsächlichen verhältnis ergibt sich die folgerung, dasz es zur zeit keine allgemein anerkannte und anerkennenswerte erziehungslehre gibt und geben kann. diese folgerung hat aber meines erachtens für christliche gymnasialpädagogen weder etwas erschreckendes noch etwas bedrückendes. wir können mit oder ohne anteil jenen bestrebungen zusehen ebenso wie der philosophenarbeit, welche glaubt, auf den seither betretenen pfaden zur erkenntnis des höchsten gutes zu kommen. will die philosophie bei uns zu einem greifbaren ergebnis kommen, so wird sie ihre weisheit für die christlich-sittliche gesellschaft auf dem wege suchen müssen, der der natur ihrer aufgabe entspricht.

Will die pädagogik auf festen grund bauen, so darf sie nicht dem problem einer allgemeinen menschheitserziehung nachgrübeln, so musz sie es insbesondere aufgeben, einem cultur- und humanitätsideal nachzujagen, von dem schwerlich jemand eine klare vorstellung hat, noch in absehbarer zeit gewinnen wird.

Wie wir für die christliche gesellschaft philosophieren sollten[11], so können wir in der pädagogik zu einem ersprieszlichen ergebnis nur kommen, wenn wir sie auf dem grund des christentums erbauen. dies sollte in der gymnasialpädagogik um so weniger in frage kommen, als das gymnasium von seinen anfängen an eine christliche veranstaltung ist.

Nun hat freilich die bezeichnung 'christliche gymnasialpädagogik' unter den philologen wohl schwerlich einen bessern klang als die 'christlicher staat' unter den politikern. nicht mit unrecht, wenn der letztere von einer extremen partei als staatsideal aufgestellt worden ist, um in sehr realer weise parteigewalt in staatsmacht zu verwandeln; nicht mit unrecht, wenn die sogenannte christliche gymnasialpädagogik jener partei in der jugenderziehung dienen will, oder wenn sie in unklarem bildungsenthusiasmus meint, das christentum sei ein complement antiker ethik, von andern verirrungen zu schweigen. nach meiner meinung soll christliche pädagogik nichts heiszen als dasz das ziel und die methodische grundlage mit der eigenart des christentums in einklang stehen. als ziel aller erziehung kann deshalb meines erachtens nur das gesteckt werden: die jugend dahin nach kräften anzuleiten, dasz sie christen werden. die christliche methode ist uns durch den heiland und die apostel deutlich genug vorgezeichnet. jedermann weisz, wie Christus die kinder zu

[11] vgl. Lotze mikrokosmus.

sich kommen läszt. wie er verfährt, so sollen auch wir es, denn Christus ist für einen christen das masz aller dinge. seine pädagogik läuft darauf hinaus, die unverständigen durch gleichnis und geduld zu erziehen, die starken durch zurechtweisung zur demut und einkehr, die schwachen durch ermunterung zu stärkung und neuem mut, die übelthäter durch vermahnung zur reue, die ängstlichen und gegedrückten zum vertrauen, die hochfahrenden und selbstgerechten zur zerknirschung. er kennt keine schablone, er erzieht immer und überall nach der persönlichen eigenart, er erzieht nicht zur furcht des gesetzes, sondern durch die liebe zur freiheit der kinder gottes. wie der begriff der menschheit durch Christus in die welt gekommen ist, so dürfen wir keinen menschen verloren geben; wie Christus uns gelehrt hat, den nächsten zu lieben, so müssen wir danach leben und lehren, dasz es unmenschlich ist, einem menschen nicht zu helfen, wenn wir ihm helfen können. wie sich der vater seiner kinder erbarmt, so müssen wir uns derer allezeit erbarmen, die unserer zucht und lehre anvertraut sind.

Wenn Paulus in dem hohen liede, welches er von der christlichen liebe singt, glaube, liebe, hoffnung als das siegespanier christlichen lebens und wirkens preist, so soll der christliche erzieher im glauben an die wahrheit, in der hoffnung auf die alles überwindende macht seines christlichen ideals die liebe zum lenker seines wirkens machen. aus der erfahrung der liebe erwächst auch im schüler die zarte himmlische pflanze des vertrauens; ist diese erstarkt, so trägt sie gehorsam, fleisz, ordnung und freudigkeit als reichlich und immerwährend gedeihende früchte. so unklar und unchristlich vielfach das humanitätsideal vergangener lehrergeschlechter war, ihr glaube, ihre hingabe an die herlichkeit der antiken welt hat früchte ihres wirkens hervorgebracht, nach denen sich spätere, weit gelehrtere, mühselig arbeitende philologengenerationen mit ganzer seele vergeblich gesehnt haben und vielleicht noch sehnen. möchten sie sich nur an des Plinius wort erinnert haben:

qui vitia odit homines odit.

lehrer, welche sich mit jenem christlichen geist zu erfüllen suchen, welche entschlossen sind, sich von jener christlichen methode leiten zu lassen, welche in ihrer ganzen persönlichkeit sich als christen erweisen wollen, welche keine gelegenheit vorübergehen lassen, das reine, heilige bild des erlösers in die herzen der ihnen anvertrauten jugend pflanzen zu helfen, haben schon einen unermeszlichen raum zur erreichung ihres ziels durchschritten. kein lehrer darf daran verzweifeln, ein guter christ zu werden; es ist gleich verkehrt sich zu schlecht wie sich zu gut für das christentum zu halten. insofern freilich die letztere art in geistigem hochmut verknöchert ist und ihre zweifel an der wahrheit mit ihrem willen, mit ihrem herzblut nährt, ist menschlicher gegenwirkung kein raum mehr gegeben; sind aber die zweifel verstandeszweifel, die sich nach widerlegung

sehnen, so wird auch an ihnen bei rastloser, ehrlicher selbstarbeit und -zucht sich die erfahrung bewähren, dasz solcher zweifel der durchgangspunkt zu männlichem, thätigem glauben ist.

Das christentum ist eine aktive religion, denn an ihren früchten sollt ihr sie erkennen. aus dieser thatsache schöpft Goethe die hoffnung, wenn er sagt: 'auch werden wir alle nach und nach aus einem christentum des worts und glaubens immer mehr zu einem christentum der gesinnung und that kommen.'

Dazu bedarf es, wie gesagt, zunächst, dasz die lehrer und alle, welche auf die jugend einzuwirken haben, sich erfüllen mit der wahrheit jenes andern Goetheschen wortes: 'sobald man die reine lehre und liebe Christi, wie sie ist, wird begriffen und in sich eingelebt haben, so wird man sich als mensch grosz und frei fühlen.' dann gehört er zu denen, welche der apostel die 'mitarbeiter gottes' nennt, von denen ein neuerer theologe sagt, dasz sie die fortdauernde offenbarung gottes in der welt seien, dann gehört er, wie Goethe sagt, zu den höheren naturen, durch die gott wirksam ist, um die geringeren heranzuziehen zu jener höheren welt der geister.[12] hierin nun gilt es sich nicht blosz zu erhalten, sondern in der alltagswelt des staubes und schmutzes zu erstarken, zu wirken und zu wachsen.

Um zu erfolgreichem wirken zu gelangen, musz der wille der unmündigen, die zu erziehen sind, nach jenem ziel hin gebildet werden, den der christ als willen gottes bezeichnet.

Es gibt kein längeres und stärker bearbeitetes capitel in der geistesgeschichte der menschheit als das, welches über den widerspruch handelt, in welchem die willensfreiheit des menschen und die allmacht gottes steht. die religionsgeschichte aller völker ist von ihm erfüllt, oder doch berührt: moira, fatum, kismet, determinismus, prädestination sind als wegzeichen in diesem sturmvollen fahrwasser voller untiefen errichtet worden. ein christlicher theologe der neuzeit[13] läszt sich darüber in einer besonders bemerkenswerten weise vernehmen.

Es wäre zu weitläufig, dies hier zur darstellung zu bringen. aber es gibt auf christlichem boden eine sehr einfache praktische lösung. der wille gottes ist von der liebe zu den menschen bewegt, der der menschen soll von der liebe zu gott bewegt werden. ist dies der fall, so kann zwischen beiden willensbewegungen kein streit sein, da sie demselben grunde entwachsen sind. die aufgabe der christlichen erziehung und selbstzucht ist es, den menschlichen willen dem gottes zuzubilden; je weiter der christ in diesem process fortgeschritten ist, desto freudiger wird ihn das bewustsein ergreifen, der knechtschaft der sünde entronnen, der freiheit der kinder gottes teilhaftig zu sein und des auszerweltlichen fortwirkens im schauen des ewigen und in voller harmonie mit ihm immer gewisser zu wer-

---

[12] vgl. auch sein gedicht 'das göttliche'.
[13] Kaftan a. o. s. 261—70.

den.[14] dies erscheint dem christen als zweck und ziel der weltregierung und darum hat gott seinen sohn, unsern heiland in die welt gesandt; durch ihn haben wir die gewisheit erlangt, dasz uns, wenn wir selbst nur wollen, nichts von der liebe gottes scheiden kann. denn der heiland ist nicht in die welt gekommen, um sie zu richten, sondern sie selig zu machen (Joh. 3, 17). solche unterweisung gibt der heiland selbst (Matth. 22, 37—40), und der apostel (1 Tim. 1, 5) faszt alle christliche lehre zusammen 'als die liebe von reinem herzen und von gutem gewissen und von ungefärbtem glauben'. indem uns der heiland durch sein leben, lehren und sterben den weg gezeigt hat, auf welchem wir uns dem willen und dem reiche gottes zubilden sollen, stärkt er uns für diesen weg und erhält er uns auf demselben durch sein lebendiges gedächtnis, durch sein geistiges mitleben, durch leib und blut im abendmahl und durch die sendung des heiligen geistes als des trösters und des vollenders unserer sittlichen selbstzucht und wiedergeburt. diese erneuerung unserer seele in dem bilde des heilands ist unsere christliche lebensaufgabe, sie ist unser höchstes lebenswerk und ziel. dieses ist aber nur in der nachfolge Christi zu erreichen, freilich auf sehr verschiedenen lebenswegen und in sehr verschiedenen thätigkeitsformen, denn 'es sind mancherlei gaben, aber es ist ein geist, und es sind mancherlei ämter, aber es ist ein herr, und es sind mancherlei kräfte, aber es ist ein gott, der da wirket alles in allem' (1 Cor. 12, 4—10). —

Pädagogisch und philosophisch betrachtet und bezeichnet, hat man dadurch, dasz man dem willen der schüler die richtung auf das gute gibt, die materiale seite der willensbildung in die hand genommen; nach der formalen seite geschieht dies, indem der schüler an zielbewuste thätigkeit gewöhnt wird. in beiden beziehungen aber kommt es in erster linie darauf an, was und wie der lehrer ist, was und wie er lehrt, auf seine persönlichkeit, seine lehrart, seinen lehrstoff. jene beiden sind sein, dieser ist ihm geboten; jene sollen christlich sein, wie oben ausgeführt, dieser soll nicht widerchristlich sein und behandelt werden. wenn über den sinn jener forderungen ein wesentlicher zweifel nicht bestehen kann, so verhält sich bei der letztern die sache anders. es ist vor allem der parteigeist, welcher der sachlichen auffassung und erkenntnis widerstrebt und von ihr ableitet.

Es ist allgemein anerkannt, dasz in unsern zeiten der parteigeist zu einer erschreckenden höhe und verbreitung gelangt ist. diese thatsache wirkt um so nachteiliger auch auf die schulen, als jener geist des unheils und unfriedens nicht blosz in der politik und religion, sondern auch in kunst und wissenschaft zur herschaft gelangt ist, oder doch zu gelangen sucht. es kommt hinzu, dasz unzufriedenheit und neid, erwerb- und genuszsucht wesentliche züge in dem gepräge unseres zeitalters ausmachen. wer wollte sich wun-

[14] vgl. Monrad die welt des gebets.

dern, dasz diese zeitkrankheiten sich auch in den reihen des lehrerstandes finden? gegen alle diese übel gibt es nur ein heilmittel: christliche gesinnung und dem entsprechendes handeln. aber diese lassen sich nicht erzwingen. die staatsgewalt kann allerdings gegen solche lehrer einschreiten, welche ihre amtsführung durch erwerbsucht beflecken und durch genuszsucht vernachlässigen, nicht minder gegen solche, welche öffentlich in parteiagitationen sich einlassen. freilich bin ich nicht der meinung, dasz die regierung hierbei eine auswahl unter den parteien träfe, das hat schon häufig zu dem geführt, was man kurz strebertum und stellenmuckerei nennt. meines erachtens ist jedes agitieren für den lehrer ein übel, nicht blosz weil es ihn, wenn es öffentlich geschieht, mit den eltern in conflict bringt, sondern ihn vielfach von der amtsarbeit abzieht und verhindert, seine persönlichkeit und lehrart zu dem zu entwickeln, was ich oben die christliche genannt habe, und dem entsprechend auf seine schüler zu wirken. noch weiter freilich bin ich von der meinung entfernt, als ob einem lehrer die vertretung seiner überzeugung oder gar diese selbst verkümmert werden sollte. die lauen weist auch das christentum von sich, wie die bekannte stelle aus der offenbarung in drastischer weise ausspricht. je wohlüberlegter und sachlicher eine überzeugung gebildet ist, desto geneigter macht sie auch die ehrliche überzeugung anderer zu achten, also das zu haben, was man mit dem viel gemisbrauchten wort 'toleranz' bezeichnet.

Wenn ich es oben als eine forderung an den lehrstoff bezeichnet habe, dasz er nicht widerchristlich sei, so ist es beim gymnasium wesentlich doch nur das gebiet der antiken lectüre, was einem derartigen vorwurf könnte ausgesetzt sein. denn wenn auch geschichte, naturwissenschaften und dies oder jenes in den bereich dieses vorwurfs gezogen worden ist, so bedarf es nur geringer überlegung, um einzusehen, dasz dies nicht dem stoff, sondern der behandlung zur last gelegt werden kann. und die schulverwaltung musz auch von einem unchristlichen lehrer verlangen, dasz er durch seine haltung und lehrart keine widerchristliche gesinnung an den tag lege. was aber die antike anschauung angeht, so ist sie widerchristlich, insofern vor allem als sie die begriffe sünde und gnade nicht kennt, sie ist aber auch inhuman, da sie den begriff menschheit nicht kennt, sie ist antimonarchisch, insofern die blütezeiten unter die republicanische staatsform fallen, sie ist unpolitisch, sofern sie unsern begriff vom staat nicht hat, sie ist antinational, da sie auch uns unter die dunkeln geschlechter der barbaren verweist. dergleichen gegensätze lieszen sich noch vermehren in einer zeit, die es liebt, die gegensätze hervorzuheben. die antike welt ist insofern aber nicht widerchristlich, als sie auf der vorstufe der naturreligionen stehend in ihren litteraturen eine summe sittlicher anschauungen aufweist, die der christlichen auffassung in vielen punkten nahe stehen. lese ich z. b. die Antigone, so bedarf es bei meinen schülern kaum des hinweises, dasz das wort der heldin: οὔτοι συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν

(Ant. 523) echt christlich, dagegen das des Kreon (v. 643 f.) ὡς καὶ τὸν ἐχθρὸν ἀνταμύνωνται κακοῖς usw. durchaus unchristlich-antik ist. dergleichen beispiele kann jeder kundige nach belieben vermehren. erkennt man beim gymnasialunterricht überall auch die sittlichen beziehungen der antiken zur christlichen welt an, so können anderseits die unsittlichen und widerchristlichen elemente kenntlich gemacht werden, ohne dasz die grösze und schönheit der antike mehr darunter leidet als es die wahrheit fordert. jedenfalls wirkt das pharisäertum, welches sich mit dem mantel des religionsphilosophen oder des christentums behängt hat, ungünstiger auf die jugend, als die begeisterung für die antike, welche jene flecken nicht sieht oder verdecken will.

Es bedarf wohl keiner besondern hervorhebung, dasz die bildung des willens in dem oben erläuterten christlichen sinn zum bei weitem grösten teile im bereich der familie und der kirche liegt. die schule kann im wesentlichen nur dadurch in dieser richtung wirken, dasz sie durch die persönlichkeiten der lehrer und ihr beispiel, durch die schulordnung und schulfeste, durch die art wie alle lehrgegenstände behandelt werden, ihren christlichen charakter ohne jede kopfhängerei und wortfrömmigkeit, ohne äuszerlichen zwang und druck beweist und die jugend in einer christlichen atmosphäre zu atmen gewöhnt, die sie in der zukunft vor mancher andern schützen wird. die christliche jugend musz es überall spüren, dasz sie einer religion angehört, die sich durch die vollkommenste harmonie auszeichnet; alles was sie kennt, ist von dem wesen gottes durchwaltet, dieses wesen aber ist die liebe. was kann es für den noch für einen zwiespalt geben, der in sich den widerspruch zwischen gottes- und selbstbewustsein überwunden hat?

Wenn also auch die gymnasien wie alle andern deutschen schulen den unterricht mit andachten oder einfachem gebet eröffnen, zum besuch des gottesdienstes besonders durch das beispiel der lehrer anhalten, zur teilnahme am heiligen abendmahl die gelegenheit bieten, allen schulfeiern ein christliches gepräge geben, den christlichen gesang pflegen, sowie insbesondere beim unterricht in geschichte und deutsch das religiös-christliche element zur anschauung bringen sollen, so haben die gymnasien für die pflege des religiösen elements noch einen besondern vorteil. es ist die lebendige religiöse gesinnung der alten, wie sie namentlich die lectüre des Homer, Herodot, Sophokles, Plato und Xenophon fortgesetzt zeigt, welche weit wirksamer als seither für die belebung religiösen sinnes und lebens könnte gemacht werden. man sollte meinen, dasz ein schüler, der vier jahre den Homer gelesen hat, erfüllt sein müste von der vorstellung, dasz ohne gebet und ohne hilfe der gottheit kein vorhaben unternommen, keins gedeihlich vollführt werden könne. freilich müste er unablässig darauf hingewiesen werden; und wie leicht wäre dies für den lehrer, wie greifbar hat Nägelsbach das gesamte material zur hand gestellt. und welche vollendung desselben bieten auch nach dieser

richtung Sophokles und Platon, von Herodot und Xenophon zu schweigen. hat der lehrer freilich weder sinn noch lust zur hebung dieser schätze, so wird der schüler meist unter dem joche der täglichen notdurft stumpf an ihnen vorübergehen. gefühl und vorstellungen bleiben ungebildet, so auch der wille. grammatische schulung und extemporaleschreiben sollten zwar den verstand schärfen und das können, also auch das wollen bilden, aber wer $^1/_4$ jahrhundert die thatsächlichen ergebnisse dieses unterrichts beobachtet hat, wird von zunahme der verstandesschärfe und des könnens weniger bemerkt haben, als von unklarheit und nervosität, von routine und willensschwäche. —

Wenn hiermit nun die grundlagen und der geist bezeichnet wären, mit denen eine gymnasialpädagogik aufzubauen wäre, so fehlen noch die wesentlichsten linien des aufrisses.

Nach christlicher, wenigstens evangelischer auffassung, sind auszer der kirche auch staat, gemeinde, obrigkeit, volk usw. gottgewollte einrichtungen.[15] eine gymnasialpädagogik würde nicht christlich sein, wenn sie sich der ihr daraus entspringenden aufgaben nicht bewust werden sollte. sie hat also auch für den staat, die gemeinde, das volk zu erziehen. und da das gymnasium bis heute noch die leitenden kreise des staats vorzubilden hat, so ergeben sich auch daraus besondere anfgaben.

Aus der nationalen aufgabe würde zunächst folgen, dasz das gymnasium diejenigen eigenschaften mit zu entwickeln hätte, welche für jedes volk eine grundbedingung seiner existenz bilden: waffenfähigkeit, gemeinsinn, vaterlandsliebe. die erstere wird meines erachtens nicht hinlänglich gefördert, ja nach mehr als einer richtung gefährdet; die stundenzahl ist zu grosz, die gelegenheit zu turnen und bewegungsspielen, ja nur zum spazierengehen im freien ist besonders für die 4—5 obersten jahresstufen zu eingeschränkt. diese überzeugung teilen nicht wenig schulmänner. dasz die kenntnis der antiken welt zu gemeinsinn und vaterlandsliebe ganz besonders zu führen geeignet ist, wird keines beweises bedürfen. allein wie sieht es mit dem einheitsgefühl der nation aus? ich will annehmen die politischen einrichtungen böten in dieser beziehung jede wünschenswerte sicherheit; wie steht es aber mit den beiden grundpfeilern jeder volkseinheit: religion und sprache? was jene anlangt, so will ich nur auf die beiden christlichen confessionen hinweisen, von denen niemand behaupten wird, dasz sie als eine einheit gelten könnten. ich will mich hier mit dem hinweis auf ein Goethesches wort begnügen: 'je tüchtiger wir protestanten in edler entwicklung voranschreiten, desto schneller werden die katholiken folgen.' diese worte sollten sich unsere gymnasiallehrer, insbesondere auch die religionslehrer dauernd in erinnerung halten. überdies wäre es ganz besonders hier angewandt, überall bei passender gelegenheit mehr

[15] vgl. A. Dorner kirche u. reich gottes s. 305 ff. u. a. st.

den christlichen als den confessionellen standpunkt zu betonen und hervorzukehren. es bleiben für die geschichte insbesondere und einzelne capitel der religionslehre noch punkte genug, wo der sachlage und wahrheit gemäsz die unterschiede hervorgekehrt werden müssen.

Ob die schulverwaltung in dieser frage noch mehr zu thun hat, liegt auszer meiner erörterung, desgleichen ob die deutschen staatsmänner, da das bollwerk der kircheneinheit fehlt, ein anderes geistiges bollwerk der einheit herstellen könnten oder sollten.

Was die sprache angeht, so ist es auszer zweifel, dasz wir einen groszen schritt damit vorwärts gethan haben, dasz die besondere gelehrtensprache, das lateinische, verschwunden ist; ob mit ihr auch jener gelehrtendünkel, den die humanisten einst als ihr standeskennzeichen in aufnahme gebracht haben, steht hier auszer frage. je gelehrter, desto verkehrter, heiszt es noch überall im volk, und es gibt heute noch genug stellen in Deutschland, wo das latein und der 'latinitätshochmut' in üblem geruche stehen.

Jedenfalls kann nicht geleugnet werden, dasz es mit unserer sprache und litteratur nicht nach wunsch steht. zuchtlosigkeit und verwilderung, übermasz und unnatur werden schon länger gerügt. es ist schon öfter darauf hingewiesen worden, dasz, wenn so viel von der notwendigkeit der geschichtlichen erkenntnis der sprachen geredet wird, dies auf deutschen gymnasien auch für die deutsche sprache geltung beanspruchen kann. warum wird denn für die alten sprachen anerkannt, so fragt man, dasz man volksleben und litteratur nicht aus übersetzungen völlig verstehen könne, für die muttersprache aber findet dies keine anerkennung, obgleich die von Simrock und andern gewagten übersetzungen schlagender als irgend eine eines antiken schriftstellers beweisen, dasz jene behauptung begründet ist, einschlieszlich des deutschen. schon vor länger als drei jahrzehnten meinte Mützell, es könne nicht mehr lange anstehen, dasz die geschichtliche erkenntnis der deutschen sprache als ein notwendiger bestandteil höherer bildung angesehen werde. durch solche erkenntnis könne unsere sprache nicht nur an tiefe, klarheit, richtigkeit und frische gewinnen, sondern in der nation müsse das gefühl der einheit wachsen, 'wenn das volkstümliche, das sich in den untern schichten noch erhalten hat, mit der belebung des uralten volkstümlichen im bewustsein der gebildeten zu einer vollen einheit sich verbinden könnte'. nur so, meinte Jak. Grimm, könnten die Deutschen endlich zu einem volkstümlichen drama gelangen. ich teile schon seit lange diese meinung, und der verlauf des letzten jahrzehnts hat mich darin nur bestärken können. dasz nicht wenige schulmänner derselben meinung sind, ist bei mehreren gelegenheiten hervorgetreten.

Da meines wissens ein übermasz von einheitsfactoren gerade heute am wenigsten vorhanden ist, so dürfte sich meines erachtens die deutsche schulpolitik diesen auszergewöhnlich wichtigen nicht

entgehen lassen. eine ausgedehntere lectüre der deutschen classiker und die kenntnis des mittelhochdeutschen würde demnach für das gymnasium gefordert werden müssen. wie dafür raum zu gewinnen wäre, soll weiter unten zur betrachtung kommen.

Wer unser öffentliches leben auch nur auf der oberfläche betrachtet hat, wird die wahrnehmung unablässig gemacht haben, dasz die altdeutsche rechthaberei und unzufriedenheit sich neuerdings im öffentlichen leben zu systematischer nörgelei und tadelsucht gesteigert hat. man mag die einschlägigen stellen bei Paulsen nachlesen, um zu sehen, wie selbst ein mann wie Jakob Grimm die universitätsphilologie hierfür mit verantwortlich macht. derartige ansichten finden sich auch in andern schriften. es ist nicht meine absicht, darüber hier in eine erörterung einzutreten und die schuld abzuwägen, an der wir wohl alle teilhaben. dasz auch das gymnasium an diesen erscheinungen beteiligt ist, hat amtliche bestätigung gefunden. ich erinnere nur an den preuszischen ministerialerlasz vom 10 nov. 1884.

Wie viel weitere erlasse auf diesem gebiete wirken werden, ob und welche mittel es gibt, durch änderung der prüfungsordnung, des studiengangs und der praktischen vorbildung der lehrer entsprechende besserung herbeizuführen, musz hier unerörtert bleiben. eine nicht unbedeutende abhilfe scheint mir aber darin zu liegen, dasz der zeitpunkt da ist, wo die preuszischen lehrer in der hauptsache das erreicht haben, was seit vielen jahren anlasz zu ununterbrochenen klagen und agitationen gab: die aufbesserung der materiellen lage und eine angemessene stellung in der beamtenabstufung. noch fehlen die entsprechenden masznahmen für die provinzialschulräte. es erscheint doch nicht mehr als billig, wenn diese verantwortungs- und arbeitsvolle stellung derjenigen gleichgestellt würde, welche z. b. bei den bergämtern die geh. regierungs- und oberbergräte haben. auch wird man, wenn nicht das schreibwesen erheblich vermindert statt gemehrt wird, nicht länger mit der bestehenden zahl dieser räte in Preuszen sich begnügen dürfen, wenn der dienst nicht ganz erheblich darunter leiden soll. es ist ganz mit recht neuerdings in schulmännerversammlungen von der 'überbürdung' dieser beamten gesprochen worden.

Von groszem belang in der oben angegebenen richtung würde es meines erachtens ferner sein, wenn die correcturenlast der lehrer gemindert würde. dies könnte, wie ich mir vorbehalte weiter unten zu begründen, auf demselben wege geschehen, auf welchem für den deutschen unterricht und die philosophie mehr raum könnte geschaffen werden.

Auch von denjenigen, welche dem gymnasium und seiner gegenwärtigen verfassung nichts weniger wie geneigt sind, wird anerkannt, dasz man an dem schon längst gesteckten ziel dieser schulart: sapienz und eloquenz zu erreichen, festhalten müsse.

Gerade vor anderthalb jahrhunderten war es Ernesti, welcher unter heftiger polemik gegen die 'schuldummheit oder dummschu-

lung' das sapere discere verlangte. jene, 'der stupor paedagogicus', sagt er, 'entsteht aus der lectüre der alten notwendig, wenn dieselbe ausschlieszlich auf den stil gerichtet ist.' die alten sollten vielmehr gelesen werden, damit wir klüger und urteilsfähiger würden. der meinung, dasz man dazu die alten nicht brauche, stellt er die richtige beobachtung entgegen, dasz die fremdheit derselben ein wesentlicher bildungsfactor sei, wie ja auch das reisen bilde. klagen und amtliche einwirkungen gegen die extemporalmanie sind schon seit dem 16n jahrhundert überliefert. F. A. Wolf bestritt, dasz die mediciner die alten sprachen, dasz die juristen griechisch nötig hätten. griechisch schreiben will er nur für III und II gelten lassen, insofern es dazu gebraucht werde, die formenlehre und einige elementare syntaxregeln einzuüben; das griechische prüfungsscriptum verwirft er. Thucydides und Demosthenes schlieszt er als zu schwer von der schullectüre aus, er billigt nur Xenophon, Herodot, Plato, Homer. mit griechischer und lateinischer grammatik werde der gröste unfug getrieben, nur declinationen und conjugationen sollen aus ihr gelernt werden; griechisch wäre auf je 5 stunden auf die drei oberen classen zu beschränken. dasz der unterricht in den alten sprachen mit lectüre zu beginnen und fortzuführen sei, haben viele hervorragende humanistische schulmänner jener zeiten verlangt. das conjecturenmachen der philologen im seminar verurteilte F. A. Wolf, indem er meinte, sie sollten keine texte machen, sondern sie verstehen und erklären.

Der widerspruch gegen die zweckmäszigkeit des gymnasialunterrichts nahm allmählich stark zu. der rector des Erlanger gymnasiums, Elsperger, erklärt im programm von 1847 das lateinschreiben für das hauptübel der gymnasien. er wies darauf hin, dasz die grösten philologen die möglichkeit geleugnet hätten, griechisch oder lateinisch gedachtes und geschriebenes vollkommen angemessen ins deutsche zu übertragen, und nun verlange man von schülern das umgekehrte, also das weit schwierigere. das gymnasium solle sich auf das beschränken, was zur lectüre nötig sei. so versöhne man die öffentliche meinung, deren ungunst an fleisz und lust der schüler zehre. dasz in der letztern beziehung seitdem keine wandlung, sondern nur eine steigerung sich vollzogen hat, kann mit grund niemand bestreiten. die neue preuszische prüfungsordnung und die neuen lehrpläne für die gymnasien gehen zweifellos von dieser beobachtung aus. aber die öffentliche meinung fühlt sich keineswegs durch sie befriedigt. keine einsichtige und charaktervolle regierung wird einer thörichten öffentlichen meinung gegenüber eine wohlerwogene und bewährte einrichtung beseitigen. aber ob in diesem punkte die öffentliche meinung so thöricht ist, wie sie von vielen ausgegeben wird, steht eben in frage; es steht in frage, ob das gymnasium in seinem gegenwärtigen betrieb seinen zweck erfüllt, urteilsfähige, verständnisvolle, thatkräftige jünglinge vorzubilden. freudigkeit, spannkraft, urteil sind es gerade, welche schon im gymnasium fortwährend vermiszt werden. der oben berührte preuszische ministerial-

erlasz weist deutlich auf eine hauptursache dieser erscheinungen hin. aber es ist im wesentlichen beim alten geblieben. vor wie nach werden die griechischen extemporalien in I geschrieben, lateinische aufsätze und extemporalien sind überhaupt unangetastet geblieben; bestehen alle übrigen fachlehrer auf ihrem schein, und das verlangt ja der fachpatriotismus und die würde der bezüglichen wissenschaft, so müssen diejenigen arbeiten verschwinden oder in den hintergrund treten, welche dem schüler in der arbeit freude, erholung und urteil bringen, und besser als jene arbeiten stil und geist bilden, indem sie ihm gedanken zuführen statt wörter und phrasen. die preuszischen lehrercollegien stellen jetzt am beginn jedes semesters einen ganz speciellen arbeitsplan für alle fächer und wochentage fest. es ist ein rechenexempel, in welchem der ernste und ehrlich gemeinte versuch niedergelegt ist, den anforderungen zu genügen und dabei das festgestellte arbeitsmasz nicht zu überschreiten. so kann es nicht fehlen, dasz diese mühevoll aufgestellte arbeitstabelle und die wirklich verbrauchte arbeitszeit zwei dinge sind, die in wirklichkeit nicht sehr viel mit einander gemein haben. das wissen und fühlen auch die schüler, sie wagen in der regel nicht, diese verschiedenheit zur sprache zu bringen. das ist ein sittlich schädigender zustand, der auf die dauer nicht geduldet werden darf und nicht ertragen werden kann. — Als nächstes mittel der abhilfe müste meines erachtens die schulverwaltung darauf bestehen, dasz das vielerlei der tagespensen vermieden wird. es kommt schon in IV z. b. vor, dasz für alle sechs stunden aufgaben gestellt werden; in der I gehört dies nicht zu den seltenheiten. mehr wie drei verschiedene pensen sollten auch nicht für die oberen classen gefordert werden dürfen. dies liesze sich sehr wohl erreichen, wenn die altsprachliche grammatik auf das nötigste eingeschränkt, die übersetzungen aus der muttersprache bis auf wenige übungen in den elementen der formenlehre und syntax beseitigt, dem extemporieren der schriftsteller eine feste stelle in der lectüre eingeräumt, die nebenfächer auf ihr früheres bescheidenes masz häuslicher arbeit zurückgeführt, die zeit, die dem altsprachlichen unterricht gewidmet wird, weiter eingeschränkt, der lateinische aufsatz, das lateinische extemporale aus der abgangsprüfung beseitigt und durch eine übersetzung in die muttersprache ersetzt würde und das lateinisch und griechisch schreiben bis auf einzelne übungen allmählich in wegfall käme.

Ich bin noch immer der ansicht, die Ernesti und F. A. Wolff vertreten haben, dasz die lectüre der classischen sprachen ganz besonders stilbildend wirke, wenn sie recht gehandhabt wird, dasz sie anmut und würde, klarheit und schärfe, feinheit und frische lehre, ich bin aber auch der meinung, dasz latein- und griechischschreiben jene stil- und sprachbildende kraft nicht hat und nicht haben kann, denn dann müste die blütezeit der griechischen und lateinischen extemporalien auch die des deutschen stils sein. und das hat doch noch niemand zu behaupten gewagt. wenn es wahr

ist, dasz übersetzungen aus einer sprache dieser selbst groszen gewinn bringe, dann müssen doch auch die übersetzungen aus dem lateinischen dem lateinischen besonders dienlich sein.

Was männer der philologischen wissenschaft und der humanistischen praxis im vorigen jahrhundert und in den ersten jahrzehnten dieses jahrhunderts als ungeeignet oder gar schädlich in der humanistischen vorbildung bezeichnet haben, das ist doch durch die geistige, wissenschaftliche und politische entwicklung des letzten halben jahrhunderts nicht geeigneter oder unschädlicher geworden. das gegenteil scheint mir der fall zu sein.

Aber, hat man gesagt, fällt aufsatz und extemporale, so fällt auch das gymnasium. sollte das wahr sein, dann dürfte vielleicht noch die jetzige ältere lehrergeneration diesen fall erleben. glücklicherweise verhält es sich aber nicht so, denn das gymnasium hat längst bestanden, ehe solche anforderungen gestellt worden sind; man hat zu einer zeit das lateinschreiben weit geringer geschätzt als man es so nötig hatte für jede wissenschaftliche arbeit, wie es die heutigen wissenschaften nicht nötig haben; man hat das griechischschreiben zu einer zeit verworfen, wo der enthusiasmus der altertumswissenschaft nicht wenigen zur religion geworden war.

Das latein- und griechischschreiben ist dem deutschschreiben eher hinderlich als förderlich, die lateinischen aufsätze nehmen der ausarbeitung der viel nötigeren deutschen aufsätze die beste und meiste zeit vorweg; die bearbeitung jener aufsätze wird bekanntermaszen vielfach in einer weise betrieben, welche dem was der deutsche aufsatz will und wollen musz, geradezu entgegenarbeitet. das extemporaleschreiben hat auch auf den andern gebieten an sehr vielen gymnasien nahezu alles terrain erobert. ich kenne einen director, der auch über die Horazlectüre frageextemporalien schreiben liesz, und wehe dem primaner, der dann die conjecturen, insbesondere die des herrn fragestellers, nicht anzugeben wuste; geschichts-, geographie-, naturgeschichts- usw. extemporalien, nach denen die schluszzeugnisse ausgestellt werden, sind gar nichts seltenes. und leider musz man bekennen, es kommt vor, dasz diese extemporalien wie die sprachlichen benutzt werden, um immerfort zu controlieren, ob die aufgaben gelernt sind; es scheint hierbei in vergessenheit gekommen zu sein, dasz die schule, dasz die unterrichtsstunden dazu da sind, die schüler etwas zu lehren, nicht aber aufgaben zu stellen und sie abzuhören. das gehört zu den schlimmsten auswüchsen einer un- und widerchristlichen gymnasialpädagogik.

Nun wird weiter gesagt: ohne dergleichen übersetzungen und aufsätze kann keine solche sicherheit in der grammatik herbeigeführt werden, dasz die schriftsteller mit erfolg gelesen werden können. diese behauptung widerspricht ebenso der geschichte des gymnasialwesens, wie der täglichen erfahrung, wie der natur der sache.

Was jene angeht, so verweise ich auszer auf obengesagtes, auf die beispiele bei Paulsen, die überreich dort zusammengestellt sind.

was den zweiten punkt angeht, so hat wohl schwerlich irgend ein lehrer die erfahrung nicht gemacht, dasz nicht selten recht schlechte extemporaleschreiber gute übersetzer sind und sichere extemporaleschreiber häufig ungeschickte und urteils- und verständnislose übersetzer. gerade die flachen und oberflächlichen schüler erreichen bei einigem fleisz am ehesten das masz von routine, welches in der regel für jene art von übungen ausreicht. auch sehr unfähige schreiben sich bei eisernem fleisz bis zur abgangsprüfung durch und bleiben in der lectüre wie in den meisten andern fächern auf einer stufe stehen, zu der urteil und allgemeine bildung nicht herabzusteigen pflegen.

Es liegt aber auch in der natur der sache. da kein lehrer so thöricht ist zu glauben, dasz es jemals gelingen werde dem schüler die herschaft über eine der alten sprachen beizubringen, so musz er sich von anfang an in einem bestimmten ausschnitt des sprachfeldes bewegen. dieses feld wird dann bestellt mit wörtern, regeln und wendungen. beginnt das extemporale, so gilt es die eben eingesetzten pflöcke und pflöckchen herauszuholen und das brett des extemporales damit zu besetzen. da aber der reichtum der sprache die manigfaltigsten wendungen gestattet, dieser aber in einem extemporale nicht zur geltung gelangen kann und darf, so beschränkt sich diese übung trotz späterer erweiterung jenes ausschnitts meist auf die anwendung des unablässig in derselben weise gelehrten. sobald der schüler gedächtnismäszig das conventionelle sprachpensum sich angeeignet und die mechanik des hineinsetzens an den richtigen ort loshat, ist er ein sicherer extemporaleschreiber. je weniger er dabei von weiteren überlegungen und eignen begründungen geirrt wird, um so sicherer ist er, den rechten punkt zu treffen. ein stein- oder brettspiel, bei welchem wenig mehr als ein zug möglich ist, kann man auch dem beschränkten beibringen, ihm wird dies können auch immer freude machen, da ihm sein geist nicht den streich spielen kann, seinen horizont erweitern zu wollen. nimmermehr kann ein solcher aber ein tüchtiger schachspieler werden. setzt man jenen vor ein schach, so ist er bald ratlos, mag man ihm die ratio ludi auch hundertmal zeigen und vormachen.

Lege ich beispielsweise einem mittelmäszigen quartaner oder tertianer, der nach Ostermann unterrichtet ist, ein entsprechendes übungsstück aus Lattmann vor, so wird er, auch wenn ihm die vocabeln angegeben werden, nur schwer damit zurecht kommen. lege ich einem primaner ein griechisches oder lateinisches scriptum zur bearbeitung vor, welches in einem schul- oder ortsfremden deutsch abgefaszt ist, so wird er in der regel eine schlechte arbeit schreiben. die lectüre ist das schachbrett, das extemporale bleibt in der regel das mechanische stein- oder brettspiel. aus diesem kann für jenes ein nennenswerter vorteil nur insofern gewonnen werden, als die züge die gleichen waren. diese sind im gegebenen fall declinationen, conjugationen und einige syntaktische hauptregeln. da diese aber

in der lectüre in der regel zur mündlichen anwendung kommen, so ist es in der regel auch angemessen, jene mündlich einzuüben und durch mündliche übungen zu befestigen und zu sofortigem gebrauch bereit halten. nur ausnahmsweise könnten hierfür schriftliche übungen ratsam erscheinen. glaubt man aber nur durch die extemporalien die schüler zu regelmäszigem fleisz anhalten zu können, so versetzt die schule selbst ihren unterricht unter die rubrik der strafen. man kann sich dann nicht wundern, wenn schüler und eltern die schule als eine plage, als eine strafe ansehen, als ein übel, dessen notwendigkeit im staatlichen zwang liegt.

Wenn also nach meiner meinung aus der muttersprache nur in lebende sprachen übersetzt werden soll, so halte ich es für eine in jedem betracht vorzügliche übung, aus der alten sprache schriftliche übersetzungen in die muttersprache in allen classen und regelmäszig machen zu lassen. man unterschätzt vielfach diese übungen nicht blosz nach ihrem geistigen und sprachlichen bildungswert, sondern auch als maszstab der sprachkenntnis. dies haben die neuerdings in Preuszen für das griechische eingeführten übersetzungen in die muttersprache bewiesen. vermag ein abiturient eine stelle aus den Tusculanen, oder dem Tacitus oder einem andern entsprechenden antiken schriftsteller in gutes deutsch in entsprechender stilistischer färbung zu übertragen, dann hat der staatliche commissar daran einen sicherern maszstab geistiger reife als am lateinischen aufsatz und extemporale.

Wird latein- und griechischschreiben aufgegeben, so wird es möglich werden, den fremdsprachlichen unterricht wieder in der weise zu beginnen, die früheren humanistischen schulmännern und gelehrten als die einzig rationelle erschienen und neuerdings in den bekannten vorschlägen von Perthes empfohlen worden ist. bleibt jenes aber bestehen, so werden sich nicht leicht directoren und collegien dazu verstehen, wenn die personalverhältnisse nicht durchaus glückliche sind, diese zweifellos allein richtige methode zu befolgen. es wird auch hier in der hauptsache beim alten bleiben. der berg des unmuts gegen das gymnasium würde unter den eltern anwachsen bis zum einsturz, unter dem das gymnasium zweifellos würde verschüttet werden.

Als ergänzung zu dem bereits ausgeführten wäre, wie oben bemerkt, zu fordern, dasz dem extemporieren eine feste stelle im unterricht gegeben und die nebenfächer auf das frühere bescheidene masz häuslicher arbeit zurückgeführt würden. für alles was in der abgangsprüfung gefordert wird, findet sich im schulplan eine regelmäszige vorbereitung, nur für das nicht, was doch zweifellos zu dem wichtigsten gehört: für das unvorbereitete übersetzen eines schriftstellers. diese vorbereitung darf weder dem guten willen der einzelnen noch dem zufall anheimgegeben werden, sondern bedarf amtlicher anordnung und regelmäsziger pflege. nicht blosz als vorbereitung für den abschlusz, sondern zur sprachlichen schulung, zur

erkenntnis der geister, zur ermittelung derer, welche mit unredlichen mitteln arbeiten. am besten behält man den schriftsteller bei, der gerade behandelt wird, nur musz man es nicht wie jener ordinarius machen, der jede stunde ein groszes stück herunterquälte und dann mit wenigen auserlesenen nach seiner meinung jenseits des präparierten weiter las; in wirklichkeit waren diese auserlesenen ehrgeizige, augendiener, zuweilen auch spottvögel, die präparierten was zu extemporieren war und extemporierten was zu präparieren war. da ich noch nie den wert jener übungen habe bestreiten hören, so begnüge ich mich mit diesen bemerkungen.

Die nebenfächer, welche früher so gut wie keine häuslichen arbeiten beanspruchten, sind sehr anspruchsvoll geworden, insbesondere die geschichte, und auch die geographie und naturgeschichte fangen an sich nach dieser richtung hin zu regen. Heinrich v. Treitschke hat es mit recht gerügt, dasz die schüler in den historischen fächern zu viel wüsten. nicht blosz das zahlenwissen wäre erheblich zu vermindern, auch alle die lehrbücher müsten beseitigt werden, welche die fachlehrer dazu veranlassen sich auf das verfassungs- und rechtsgeschichtliche, sowie das rein politische gebiet zu versteigen. verstiegene leitfäden verleiten eben zum versteigen. was David Müllers deutsche geschichte enthält, sollte, ausschlieszlich der territorialgeschichte, das maximum des stoffes für die schule sein und aus diesem müsten die hauptzahlen ausgewählt werden.

In der römischen geschichte wird häufig viel zu viel zeit und arbeit auf die verfassungsgeschichte, memorieren des wortlauts mancher gesetze usw. verwandt, während hier wie in der griechischen und vaterländischen geschichte das erhebende, das die jugend ergreifende persönliche und biographische element zu kurz kommt, oder gar von der 'wissenschaftlichen kritik' vernichtet oder verachtet wird. auch die geographie scheint neigung zu haben, in die gymnasien in dem glanz einer neuen wissenschaft einzuziehen; die wächter mögen achthaben! zu viel nomenclatur bringen noch immer die beschreibenden naturwissenschaften; die biologie musz hier der morphologie mit ihrem oft trockenen und mechanischen schematismus mehr boden abgewinnen. das extemporale und am-schnürchen-wissen und correct nach dictierten regeln aufsagen hat leider auch in mathematik und physik angefangen sich festzusetzen.

Um in allen diesen dingen wandel zu schaffen bliebe meines erachtens den deutschen schulverwaltungen nichts anderes übrig, als das seitherige verfahren den lehrbüchern gegenüber zu ändern. die freiheit ist in dieser beziehung zu einer willkür und maszlosen buchmacherei verkehrt worden, welche ebenso die unterrichtsziele verdunkelt und die wege zu ihnen verpfählt und verwirrt, als sie eine plage der aufsichtsbehörden und ein kostspieliges kreuz der eltern ist. man könnte mit wenig federstrichen ein bild entwerfen, welches drastisch genug wirken würde. die öffentliche meinung nagt

auch von dieser seite an dem bestehenden, und in diesem falle wird kein sachkundiger den mut haben, ihr zu widersprechen. an dieser stelle enthalte ich mich jedoch eines formulierten vorschlags.

So viel auch der besondere bildungswert der alten sprachen neuerdings bestritten wird, so musz doch gegen die in diesem falle ganz unbegründeten angriffe ein doppeltes als unbestreitbar anerkannt werden: 1) sie sind besonders geeignet den verstand zu selbständigkeit und freiheit zu leiten, weil sie in den formen, der syntax und den begriffen wesentlich von den neueren abweichen (formale bildung), 2) weil die lectüre der alten den geschmack reinigt und den sinn für natürlichkeit, einfachheit, wahrheit und schlichte grösze in besonderm grade zu wecken vermag; weil ferner ihre sprache, wie sie in den besten schriftstellern niedergelegt ist, begriffs- und beobachtungsscharf, schlicht, sachlich und volkstümlich ist. auch bei geringeren leistungen als wir sie heute von unsern gymnasien kennen, sind doch diese factoren bei dem ertrag der antiken lectüre zu bemerken. und da die griechische litteratur dieselben ganz besonders zeitigt, so musz trotz gröszerer schwierigkeiten an ihr festgehalten werden. freilich glaube auch ich nicht, dasz noch auf eine längere dauer an der jetzigen unterrichtszeit festgehalten werden kann, ich glaube dies um so weniger, als mit der beseitigung des griechischschreibens erheblich an zeit gewonnen werden kann, und der drang nach gröszerer einheitlichkeit im höheren schulwesen sich mit der zeit verstärken wird, da er mir berechtigt zu sein scheint.

Wenn man als gymnasialpädagog auf den vorschlag zurückgreift, den ein mann wie F. A. Wolf für den betrieb des griechischen in gymnasien gemacht hat, so sollte man, meine ich, nicht in den verdacht kommen, das gymnasium zu fall bringen zu wollen. sollte dies aber dennoch geschehen, so würde ich mich doch nicht scheuen, dem drang meines pädagogischen gewissens zu folgen und folgendes vorzuschlagen. die gleichheit zwischen gymnasium und realgymnasium wird bis zu untersecunda ausgedehnt. diejenigen schüler, welche später zum gymnasium übergehen wollen, sind auf realgymnasialanstalten — anstatt hier englisch zu beginnen — in untersecunda mit den griechischen elementen so auszurüsten, dasz sie in obersecunda die lectüre Xenophons mit erfolg beginnen können. diejenigen schüler auf gymnasien, welche nach absolvierung der untersecunda abzugehen beabsichtigen, brauchen an dem griechischen vorbereitungscurs keinen anteil zu nehmen, sie sind zu erhöhten leistungen im französischen bzw. in mathematik oder zeichnen event. teilnahme an der physik anzuhalten. dasz an einer realgymnasiallehranstalt ein lehrer sein würde, der in den elementen des griechischen unterrichten kann — nach fest vorgeschriebenem lehrmodus und lehrbuch — darf wohl angenommen werden, bzw. man darf erwarten, dasz diese voraussetzung rechtzeitig erfüllt würde. dieser vorschlag ist kein willkürlich-theoretischer, sondern in der praxis erprobt. mit drei wöchentlichen lehrstunden habe ich am ende eines solchen cursus

neben der leistungsfähigkeit im extemporaleschreiben (für die obersecunda) — die nach meinem obigen vorschlag wegfallen würde — und neben dem anfang der anabasis noch einige hundert verse Homer gelesen. mit drei stunden würde das nötige in einem jahr bei sachgemäszem betrieb zu erreichen sein. den lehrplan für die beiden anstalten gemeinsamen sechs unterclassen denke ich mir so gestaltet:

	VI	V	IV	III b	III a	II b	
religion	3	2	2	2	2	2	
deutsch	3	3	3	3	3	3	
latein	8	7	7	7	7	6	
französisch	—	4	5	5	5	3	
griechisch	—	—	—	—	—	3	(gymn.)
physik und englisch	—	—	—	—	—	3	(real.)
geschichte und geographie	3	3	4	4	4	3	
rechnen und mathematik	5	4	4	4	4	5	
naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	
schreiben	2	2	—	—	—	—	
zeichnen	2	2	2	2	2	2	
sa.	28	29	29	29	29	29	

Zunächst wäre hierzu zu bemerken, dasz diejenigen schüler, welche das realgymnasium nach vollendeter II b verlassen wollen, selbstverständlich nicht mehr den englischen unterricht beginnen, sondern zu gröszeren leistungen in französisch, deutsch oder lateinisch bzw. physik anzuhalten sind. beide mehrleistungen — auf gymnasium wie realgymnasium — sind in der lehrerconferenz durch director und ordinarius am schlusz des schuljahrs festzustellen und zu protokoll zu nehmen event. ins zeugnis für den einjährigen dienst aufzunehmen. der vorstehende plan steht dem bestehenden realgymnasialplan ziemlich nahe; nur hat er 28 und 29 stunden statt 30 und 32 stunden. hierzu kommen in jeder classe noch 4 stunden für singen und turnen, so dasz es nunmehr in allem 32 bzw. 33 stunden wären anstatt der früheren 34 und 36. physik ist auf II b fallen gelassen worden, da thatsächlich hinter dieser classe ein starker abschnitt im schülerleben besteht und es wenig aussichtsvoll ist, in einer solchen ein neues fach zu beginnen, welches planmäszig nur für solche gilt, welche den weitern curs durchmachen wollen. um es aber zu ermöglichen, dasz die schüler der II b, welche den curs fortsetzen wollen, an der physik teilnehmen, kann zeichnen für II b als facultativ bezeichnet werden. zeichnen, welches seither auf den gymnasien gar zu kümmerlich bedacht war, habe ich für alle classen bestehen lassen, da es anerkanntermaszen in vielen beziehungen ein vorzügliches bildungsmittel ist. naturbeschreibung würde dann auch auf den gymnasien bis incl. II b gehen, was mir ebenfalls von groszer bedeutung zu sein scheint; deutsch wäre gegen früher von V an mit je einer stunde verstärkt, latein von VI—II b mit 11 stunden verkürzt, französisch mit 7 stunden, rechnen und mathematik mit 4 stunden, geschichte und geographie mit 2 stunden gegen früher

verstärkt. es wäre eine frage der durchführbarkeit, ob nicht von IV aufwärts das turnen um 1 stunde verstärkt werden könnte.

Auf diesem gemeinsamen unterbau, der zugleich die doppelgestalt der pro- und realprogymnasien beseitigte und durch eine gemeinsame anstalt ersetzte, welche man untergymnasium nennen könnte, würde dann in drei jahrescursen das gymnasium bzw. realgymnasium einzurichten sein. indem ich von der besprechung des letztern absehe, würde ich für jenes folgenden plan vorschlagen und zwar unter berücksichtigung dessen, dasz es viele kleinere gymnasien gibt, welche keine völlig getrennten secunden und primen haben:

	II^a	I	
	2	2	religion
	3	4	deutsch (und philosophie in I)
	6	6	latein
	6	6	griechisch
	3	2	französisch
	3	3	geschichte und geographie
	4	4	mathematik
	2	2	physik
sa.	29	29	

Auch hier habe ich 29 als zahl der stunden festgehalten, zu denen 4 stunden singen und turnen kommen würden. facultativ könnte zeichnen oder hebräisch mit je zwei stunden hinzutreten.

Das griechische würde immer noch erheblich besser bedacht sein als F. A. Wolf vorschlug; für das lateinische würde an lectürestunden nichts verloren sein; dem deutschen wäre in II und I eine stunde zugelegt, um die erweiterte aufgabe (vgl. oben) und die philosophie in vollkommenerer weise betreiben zu können. an der physik nähme auch II^b mit den schülern teil, welche das gymnasium durchmachen wollen; die übrigen fächer haben ihre stundenzahl behalten, turnen könnte um eine stunde vermehrt werden, ohne dasz die seitherige stundenzahl überschritten würde. mit hebräisch und zeichnen könnte es wie bei der physik gehalten werden.

Durch die umgestaltung der gymnasien in den eben beschriebenen hauptzügen könnte nach meiner überzeugung den manigfachsten übelständen abgeholfen werden, ohne dasz die continuität der entwicklung durchbrochen, ohne dasz die zwecke der höheren bildung gefährdet würden. was den letztern punkt angeht, so bin ich vielmehr vom gegenteil überzeugt. und je eher eine solche oder ähnliche reform der gymnasien bzw. realgymnasien zur durchführung kommt, um so eher kommen die höheren schulen zur ruhe, die ihnen so überaus not thut, um so eher und gründlicher wird wieder ein besseres einvernehmen mit der öffentlichen meinung herbeigeführt werden, deren ungunst schon lange am mark des gymnasiums zehrt. auch die überbürdungsfrage wäre, so weit sie berechtigt ist, beseitigt für lehrer wie für schüler. namentlich bei den letzteren würde das gefühl allmählich weichen, dasz sie so häufig

trotz redlicher arbeit die zufriedenheit der schule nicht erlangen können, dasz sie aus mühevoller und vielfach unerquicklicher arbeit für ihren spätern beruf keinen erkennbaren nutzen ziehen. aus dem gefühl des könnens entwickelt sich das selbstvertrauen, es erstarkt der wille; das bewustsein etwas erreicht zu haben verbreitet wohlbefinden und freudigkeit auch bei sehr starken anstrengungen. 'können das ist die grosze sache, damit das wollen etwas mache' (Goethe). der umgang mit den groszen geistern der vorzeit, richtig vermittelt, würde den gymnasiasten wieder ein berechtigtes ideales standesbewustsein geben helfen; sie würden in dieser schulthätigkeit, zumal wenn man wieder den primanern die möglichkeit wirklicher privatstudien[16], gröszere freiheit in dem, was sie arbeiten, zu schaffen verstünde, ein genüge finden können; sie würden wieder zu dem gefühle kommen, dasz sie sich der fähigkeit immer mehr näherten die menschlichen dinge zu verstehen und auf ihren lauf innerhalb eines bestimmten berufs später einwirken zu können. die häszlichen auswüchse, wie namentlich das studentische verbindungswesen, welches schon über drei jahrzehnte die gymnasien verwüstet, würden in der frischen luft, in der freudigeren thätigkeit absterben müssen. es ist ein verhängnisvoller irrtum, wenn man glaubt, durch gewaltmaszregeln diese Hydra töten zu können, man musz etwas positiv gutes an die stelle setzen, dasz ihr der lebensraum versperrt wird. es ist ein irrtum, wenn man glaubt, durch eine neue, wissenschaftliche methode die übelstände beseitigen zu können. wenn diese auch nicht so in der sache lägen, wie es der fall ist, so würde sich auf den gymnasien eine solche, einzig berechtigte methode — wenn es eine solche gäbe — aus zwei entscheidenden gründen nicht einführen lassen.

Alle solche methoden verlangen bestimmte philosophisch-psychologische voraussetzungen, deren berechtigung, wie oben ausgeführt, nur aus einem bestimmten system erweisbar ist; man kann aber wissenschaftlich gebildete männer zu einer derartigen annahme noch weniger zwingen als zum christlichen glauben. damit ist die einführbarkeit auf den guten willen angewiesen. der zweite grund liegt im lehrstoff der gymnasien. wie viel in der besserung der methode noch geschehen kann, zeigen ja die veröffentlichten lehrgänge und lehrproben, gleicher weise zeigen sie aber auch, dasz bei den wichtigsten lehrgegenständen des gymnasiums hierin nicht zu weit gegangen werden darf. auch das was wir von der altertumswissenschaft auf den gymnasien noch übrigbehalten haben, läszt sich nach form und inhalt häufig genug nicht durch eine, mehr oder minder systematisierte erklärungsart ausschöpfen; mit dergleichen schablonen wird häufig der kernpunkt nicht getroffen, weil litterarische, zumal

[16] 'wehe jeder art von bildung, welche die wirksamsten mittel wahrer bildung zerstört und uns auf das ende hinweist, anstatt uns auf dem wege selbst zu beglücken' (Goethe). die selbstthätigkeit wird erweckt, denn 'das thun interessiert, das geschehene nicht' (Goethe).

dichterische erzeugnisse genialer geister immer mehr oder weniger der wirklichkeit entsprossen sind, und diese spottet in ihrer manigfaltigkeit auch den feinst ausgesponnenen systemen philosophischen scharfsinns. Homer, Sophokles, Shakespeare, Goethe müssen durch sich selbst erklärt werden, ihr verständnis liegt auszerhalb des systems einer philosophisch begründeten methode. so viel auch im gymnasium durch eine solche mag ausgerichtet werden, keinesfalls kann man durch sie jene reform herbeiführen, die meiner überzeugung nach vorgenommen werden musz, wenn wir auch in diesem fall nicht in dem weitverbreiteten menschlichen fehler stecken bleiben wollen: zweck und mittel zu verwechseln.

Am schlusz kehre ich zum anfang zurück: möchten wir deutschen schulmänner uns doch um die wahrheit des wortes scharen, das Goethe elf tage vor seinem tode im gespräch mit Eckermann geäuszert hat:

'Mag die geistige cultur nur immer fortschreiten, mögen die naturwissenschaften in immer breiterer ausdehnung und tiefe wachsen, und der menschliche geist sich erweitern wie er will, über die hoheit und sittliche cultur des christentums, wie es in den evangelien schimmert und leuchtet, wird er nicht hinauskommen!'

27.

ZUR LATEINISCHEN SCHULGRAMMATIK.

II.

In derselben weise und nach denselben principien, wie in meinem früheren artikel in diesen jahrbüchern (1885, s. 225 ff.), sollen in den folgenden zeilen einige punkte der lateinischen schulgrammatik erörtert werden. wenn ich dabei für einzelne fälle das statistische material aus einem gröszeren kreise von classischen schriften beibringe als in den erwähnten früheren untersuchungen, so wird darin hoffentlich niemand einen mangel sehen.

Ich gehe zunächst auf die in unsern grammatiken noch ziemlich verwickelte lehre von opus est ein. zunächst hat sich der schüler die persönliche und unpersönliche construction zu merken, die erstere aber in negativen sätzen (oder nach anderen neben quid und nihil) nicht anzuwenden, stets dagegen, wenn die sache durch ein neutr. des pron. ausgedrückt ist. dazu die constructionen mit dem inf. (acc. c. inf.), ferner mit dem abl. part. perf. pass. (welches Goldbacher 401 anm. und Schultz-Wetzel 229 wieder in negativen sätzen für unzulässig erachten) und dem supin. II. prüfen wir den classischen sprachgebrauch[1], ob alle diese einzelheiten für die schulgrammatik

[1] berücksichtigt sind die schriften Cäsars und Ciceros auszer den briefen des letzteren; für die reden habe ich meine sammlungen teilweise aus Merguets Lexicon ergänzt.

nötig oder auch begründet sind, so ergibt sich folgendes. es findet sich opus est:

a) absolut: b. g. 2, 8, 5. 3, 1, 3. b. c. 2, 40, 3. Verr. 2, 1, 12. 2, 135. 4, 49. 5, 102. Deiot. 40. Phil. 11, 4. Cael. 13. dom. 103. Mur. 61. de or. 1, 69. 256. 2, 43. 229. 3, 123. Br. 276. 322. orat. 94. 222. inv. 1, 28. fin. 2, 5. 56. Tusc. 4, 46. acad. 2, 17.

b) c. infin. (acc. c. inf.): b. g. 7, 54, 2. b. c. 2, 27, 3. Rosc. Am. 104. Verr. 2, 1, 26. 27. 4, 23. Cat. 3, 24. Clu. 140. Br. 215. fin. 2, 12. 4, 37. 5, 16. 35. Tusc. 1, 89. nat. deor. 1, 89. off. 2, 30. 3, 49. Lael. 51; dazu das elliptische quid opus est plura Cat. mai. 3.

c) c. part. perf. pass.: b. g. 1, 42, 5 facto. Mil. 49 properato. parad. 46 quaesito (dreimal). (nicht in betracht kommt fin. 5, 29 facto in einer dichterstelle. Nep. Eum. 9, 1).

d) c. sup. II citiert Kühner de inv. 1, 28 quam quod scitu opus est, aber scitu ist kritisch und fehlt bei Müller wie bei Baiter-Kayser. sonst finde ich kein beispiel; wahrscheinlich beruht Kühners bemerkung (II 536), opus est finde sich nur mit dem supin scitu bei Cicero, eben auf dieser einen zweifelhaften stelle.

e) c. neutr. pron. in persönlicher construction b. g. 1, 34, 1. 2, 22, 1. Rosc. Am. 114. Verr. 1, 9. 2, 1, 66. 126. 2, 5, 52. 135. 183. 3, 155. Mur. 67. Deiot. 40. Flacc. 29. 36. Clu. 84. de or. 2, 209. 229. 296. 326. 3, 86. 87. 96. 118. Br. 102. 108. 200. orat. 70. Tusc. 5, 92. off. 3, 115. div. 2, 11. leg. 1, 8. parad. 44.

f) in persönlicher construction, wenn die sache nicht durch das neutr. eines pron. ausgedrückt ist: Verr. 2, 3, 196 frumentum non opus est. de or. 1, 251 quis neget opus esse oratori Rosci gestum et venustatem. inv. 2, 57 exempla nobis opus sunt.

g) unpersönlich c. abl. der sache: b. c. 3, 18, 4 quod mihi aut vita aut civitate opus est. Rosc. 96 nihil divinatione o. sit. div. 51.[2] Verr. 1, 26. 56. 2, 3, 34. 63. 4, 87. Mur. 70 (zweimal). Phil. 5, 53. 10, 26. 11, 26. 12, 3. 13, 30. Mil. 57. Pis. 18. 19. 73. 78. Cael. 31. dom. 117. Flacc. 27. Tull. 9. 54. Caec. 51. 59. Clu. 87. 150. Quinct. 92. Font. 21. de or. 1, 223 acuto homine o. est. 2, 51 nihil o. est oratore. 75 nec mihi o. est — doctore. 131 subacto ingenio o. est. 191 nihil o. est simulatione. 256 quid o. fuit te. 358 sede o. est. 3, [illegible]2 apparatu o. est usw. 95 hominibus o. est eruditis. Br. 111 quid dicam o. esse doctrina. inv. 2, 81 ne hoc quidem opus fuisse iudicio. top. 49 quid o. exemplo est. fin. 1, 30 ratione o. esse. 2, 103 nihil o. est litibus. 111 quid tanto o. est instrumento usw. 4, 48 nihil o. est secundo. Tusc. 2, 15 animo o. est usw. 3, 55 quid o. est ratione. 74 quid o. est consolatione. 4, 10 intento o. est animo. off. 2, 82 o. esse pecunia. Cat. mai. 74 longa disputatione o. esse. nat. deor. 1, 53 nihil o. fuisse fabrica. 92 quid pedibus o. est usw. 3, 38 quid o. est dilectu. 61 subtiliore ratione o. est.

---

[2] für die stellen aus den reden habe ich den wortlaut nicht beigefügt, da man ihn bei Merguet s. v. leicht nachsehen kann.

div. 2, 9 ne divinatione quidem o. est. 51 num o. est Carneade. 127 quid o. est circumitione usw. 130 mediocri o. est prudentia an ingenio usw. rep. 1, 52 nihil o. esset pluribus. leg. 1, 39 nihil o. esset litibus. 3, 5 magistratibus o. est. 45 nihil o. esse lege. acad. 2, 45 maiore o. est arte. parad. 44. in stellen wie Rosc. Am. 107 coniectura nihil o. est ist der casus zweifelhaft; man wird aber in anbetracht des zahlenverhältnisses zwischen den beispielen unter f) und g) wohl richtig handeln, wenn man mit Merguet in solchen fällen den abl. annimmt. dahin gehören noch Verr. 2, 3, 128. 192. Clu. 81. leg. agr. 2, 7. dom. 117. Tusc. 1, 24. leg. 3, 40. die stelle de or. 1, 256 quid o. fuit de kann natürlich überhaupt nicht in betracht kommen.

Danach ist zu streichen die construction mit dem supin; ebenso kann das part. perf. pass. der gelegentlichen erklärung überlassen bleiben, jedenfalls aber würde ich dem schüler die beschränkung auf positive sätze schenken, zumal dieselbe bei einem nihil erat cur properato o. esset Mil. 49 noch nicht einmal sicher erscheint. doch diese punkte sind auch schon sonst hier und da eingeschränkt; dagegen hat noch niemand, so viel ich sehe, die seltenheit der persönlichen construction mit einem substantiv genügend berücksichtigt. nur Schultz-Wetzel sagt, sie finde sich zuweilen, nimmt sie aber doch in die hauptregel auf mit beschränkung auf positive sätze. wenn aber nun nach den obigen zusammenstellungen an 67 stellen (abgesehen von den 8 zweifelhaften) die unpersönliche construction sich findet, aber nur an 3 die persönliche und zwar einmal davon in einem negativen satz (Verr. 2, 3, 196; auch de or. 2, 151 liesze wegen des neget sich negativ nennen): ist da die obige regel angemessen? die beschränkung ist sicher falsch; aber nach meiner ansicht sollte die schulgrammatik überhaupt die unpersönliche construction als regel hinstellen (auszer neben dem neutr. pron.), bei dem zahlenverhältnis darf sie wohl die 3 beispiele bei seite lassen, von denen auszerdem vielen schülern keines zu gesichte kommen wird.[3] auch für das unpersönliche decet werden ein paar stellen angeführt, wo es von Cic. mit einem subst. als subject verbunden wird (prov. cons. 41. frag. or. 13, 22 Müll.), aber mit recht berücksichtigen das die meisten schulgrammatiken nicht; weshalb also bei opus est? lassen wir die persönliche construction bei seite, so wird die sache bedeutend erleichtert, zumal die verbindung mit dem neutralen pron. durch die analogie anderer impers. dem schüler leicht verständlich ist. demnach würde als regel genügen:

Bei mihi opus est ich habe nötig steht die erforderliche sache im ablativ.

---

[3] übrigens scheint die bevorzugung der unpers. construction auch nicht auf besonderer vorliebe des Cic. oder Caes. zu beruhen, da auch Nepos nur diese hat (1, 4, 3. 15, 4, 2; persönlich mit dem neutr. pron. 2, 1, 3. 25, 7, 1, dazu 18, 9, 1 quid opus sit facto) und Livius, wenn ich nicht irre, ähnlich verfährt.

Anm. wird die sache durch das neutr. eines pro... originis bei so tritt persönliche construction ein. über opus est ...brauch ist inf.) vgl. § X. ...ben bei

Schwierig ist es, aus den von einander abweichenden ...igen der grammatiken klar zu werden über die weglassung oder se...am der präposition bei domus mit possessivem attribut. eine zusamm... stellung der einschlägigen beispiele (aus denselben schriften wie be... opus est) ergibt folgendes. ohne präposition steht:

1) domi meae tuae suae nostrae vestrae: Verr. 2, 1, 12 (zweimal). 51. 67. 70. 2, 5. 35. 68. 112. 3, 56. 4, 7. 16 (zweimal). 70. 71. 5, 76. 110. 111. 112. 137. Cat. 1, 19. 24. 32. 2, 12. 13. Mur. 79. Sull. 41. Mil. 16. Deiot. 15. Phil. 2, 6. 11. Caec. 10. Tull. 50. har. resp. 42. Cael. 54. dom. 105 (alienae). 110. Rab. perd. 24. Clu. 70. Vat. 3. Br. 309. off. 3, 99. Tusc. 1, 51 (alienae domui). 5, 113. nat. deor. 3, 80. 81. parad. 46.

2) domum meam usw. Rosc. A. 23. 52. Verr. 1, 65. 80. 157. 2, 89. 110. 3, 49. 164. 176. 4, 121. 5, 72. 136. Cat. 3, 11. Mur. 66. 71. Arch. 5. Phil. 1, 12. 2, 3. Pis. 16. dom. 111. 113 (suas domos). Qu. Rosc. 31. Caec. 35. 89. Vat. 3. Tusc. 1, 51. leg. 1, 21. 2, 15.

3) domo mea usw. Rosc. A. 32. Verr. 5, 77. Phil. 2, 45. Caec. 34. Pis. 16. dom. 111. har. resp. 49.

4) domi c. gen. poss.: div. Caec. 58 illius. 4, 44 Cn. Calidi. 5, 108 cuius. Sull. 39 eius. Phil. 2, 18 P. Lentuli. 35 cuius. 48 cuius. 74 Caesaris. 3, 10 huius. Quinct. 21 istius. Vat. 22 Caesaris. Clu. 165 huius.

5) domum c. gen. poss.: Rosc. A. 19 non filii sed Capitonis. Verr. 2, 1, 37 meretricis. 92 Stheni. Deiot. 8 illius. 17 regis. off. 3, 112 Pomponi. Tull. 48 P. Fabii.

6) domo c. gen. poss.: Verr. 3, 155 patroni. 2, 83 u. 89 eius.

Wie steht es nun mit der setzung der präposition in den obigen fällen? sie ist verhältnismäszig sehr selten und beruht in den allermeisten fällen auf besonderen gründen. zunächst off. 1, 138 in suam domum consulatum primus attulit erklärt sich in durch die übertragene bedeutung von domus = geschlecht; ebenso wohl Tusc. 5, 72 nihil in suam domum inde derivet. vielfach ist in parallelen gliedern die präposition offenbar durch das streben nach concinnität veranlaszt. in diesem falle findet sie sich selbst bei dem einfachen domus, so Cat. mai. 84 ex vita tamquam e domo. Mil. 33 eripuisse e domo et ex mediis armis .. sustulisse. Verr. 4, 94 ex domo atque ex cohorte praetoria. Verr. 5, 185 in domo et in privata aliqua palaestra. ebenso mit possessivem attribut: Verr. 2, 1, 54 non in tuam domum neque in suburbana amicorum, sed Romam in publicum. Qu. Rosc. 30 sicut in aram confugit in huius domum. har. resp. 4 ex incesto stupro atque ex domo pontificis maximi. zur hervorhebung des gegensatzes dient die präposition Verr. 5, 38 a domo tua excludere noluisti — in Chelidonis domum detulisti. dom. 104 ex

pontificis max. domo eripuit, in (nach conjectur wohl richtig aufgenommen) meam intulit. leg. 2, 42 ex nostra domo in ipsius patris domum detulimus. nur die nähe oder umgebung bezeichnet ad Verr. 4, 32. 5, 93. keines commentars bedürfen Cael. 42 incurrere in alterius domum atque famam. Cael. 9 in M. Crassi castissima domo. Phil. 11, 7 irruptionem in Trebonii domum (ohne verb!). off. 1, 139 ut in ceteris — sic in ('bei') domo clari hominis. Verr. 4, 80 ex praedonis domo conservare. davon abgesehen bleiben noch folgende fälle: Phil. 2, 91 in nostras domos — immisisti (vielleicht durch den in diesen verbindungen sehr seltenen plural veranlaszt; ich finde ihn nur noch dom. 113 domos suas). dom. 143 in meam d. — restituti. Verr. 4, 71 in istius lenonis turpissimi domo — ponentur. Cat. 1, 8 in Laecae domum. Mil. 75 in d. eius — illaturum. Phil. 2, 35 e domo Caesaris. Caes. b. c. 2, 18, 2 in domum Gallonii. alle diese fälle lassen sich übrigens auch noch erklären, wenn man mit einigen grammatiken annimmt, dasz domus, wo es nicht die heimat, sondern nur das gebäude bezeichnet, die praep. erfordert. freilich erscheint mir diese unterscheidung etwas zweifelhaft; jedenfalls kann auch bei der letzten bedeutung die praep. fehlen, wie z. b. Phil. 2, 35 e domo Caesaris delata sunt, cuius domi quaestuosissima est officina zeigt.[4] aber wie dem auch sein mag, für die schule können diese beispiele, von denen auszerdem die meisten dem schüler nie zu gesichte kommen, gar nicht in betracht gezogen werden gegenüber den c. 100 fällen ohne praep. namentlich auf die frage wo? steht domi meae an 46, domi c. g. an 12 stellen; abweichend ist nur Verr. 4, 71 in domo c. g.; dagegen in domo mea usw. überhaupt nicht nachweisbar, mithin unzulässig. am häufigsten steht noch in c. acc., aber auch im verhältnis sehr selten (2 + 3 fälle gegen 25 + 6); endlich für e ist nur ein beispiel da.

Nach alledem musz die schulgrammatik lehren, dasz man regelmäszig sagt domi meae Caesaris huius, domum meam Caesaris huius, domo mea Caesaris huius. so lehrt auch richtig Meissner lat. gr. § 207, 2 (ein beispiel wie domo regis fehlt wohl nur zufällig). wenn ich trotzdem noch die obige auseinandersetzung gegeben habe, so ist das geschehen, weil alle anderen grammatiken in ihren angaben ungenau sind. meistens erscheinen die verbindungen in domo mea und in domo Caesaris ohne allen grund mehr oder weniger als gleichberechtigt, so bei Ellendt-Seyffert, Feldmann, Goldbacher, Heraeus, Menge, Schultz-Wetzel; in domo Caesaris stellen Zumpt (400 anm. 3, wo übrigens die ganze sache am gründlichsten behandelt ist) und Berger auf; und wenn andere sagen, domi domo domum können auch mit einem possessiven attribut verbunden werden, so betont diese fassung der regel jedenfalls das allein richtige lange nicht scharf genug.

[4] vgl. auch Nep. 20, 4, 4 domi suae sacellum constituerat mit 7, 3, 6 in domo sua facere mysteria; übrigens hat Nepos auch 6, 3, 5 in domo eius. 7, 2, 1 in domo Pericli, dagegen 16, 2, 5 domum Charonis. 17, 7, 3 domum suam.

Ungenau sind meist die angaben über den abl. originis bei natus ortus usw. ein locus classicus für diesen sprachgebrauch ist nat. deor. 3, 42—60 mit gut 40 belegen; diese mit den angaben bei Merguet und einigen andern, wenn auch nicht allen einschlägigen stellen dürften ein genügendes bild geben. zunächst findet sich am häufigsten das part. natus; es steht zur angabe der eltern ohne praep.: n. d. 3, 42 Jove ebd. Nilo. 44 Erebo et Nocte. 51 Thaumante. 53 Jove tertio et Leda. ebd. Pelope. ebd. patre Aethere — patre Caelo. 54 Jove altero. ebd. Piero et Antiopa. ebd. Jove — Hyperione — Volcano. 55 Caelo. ebd. Nilo. ebd. Memalio. 56 Caelo patre Die matre. ebd. Jove tertio et Maia. ebd. Nilo patre. 57 Jove tertio et Latona. 58 ebenso. ebd. Jove et Proserpina. ebd. Nilo. ebd. Cabiro patre. ebd. Jove et Luna. ebd. Niso et Thyone. 59 Caelo et die. ebd. Jove et Diana. ebd. Jove et Coryphe. 60 Mercurio et Diana prima. ebd. Mercurio et Venere secunda. ebd. Marte et Venere tertia. Sest. 6 parente. Lael. 70 parentibus humilibus. rep. 2, 4 patre Marte (dazu Rosc. A. 46 patre certo nascerere). weit seltener steht die präposition: Rosc. 30 ex improbo patre. n. d. 3, 57 e Volcano, ebenso mit zufügung der mutter n. d. 3, 53 ex rege Jove et Proserpina. 55 ex tertio Jove et Junone; dasz aber das ex nicht durch den namen der mutter veranlaszt ist, zeigen viele der obigen beispiele. auch wo die mutter allein genannt ist, steht gewöhnlich der blosze abl.: Phil. 3, 17 Julia. Clu. 27 Papia. n. d. 3, 45 Musa matre. ebd. mortalibus matribus (entgegen den gewöhnlichen angaben); doch ist auch ex möglich: n. d. 3, 48 e Perseide. rep. 2, 37 ex serva. ob die eltern allgemein angegeben oder der name genannt ist, macht, so viel ich sehe, keinen unterschied (anders Neitzert, progr. von Weimar, 1886 s. 11). nur das pron. erfordert die praep.; dafür ist weniger beweisend das bildliche a vobis natus sum consularis Quir. 5 als n. d. 3, 53 ex quo. 56 ex quo et Penelopa. 59 ex qua et Mercurio. ebd. ex ea et Marte. fin. 2, 61 ex eo (vgl. Nep. 2, 1, 2) usw. über ortus meint G. v. Kobilinski (Z. G. W. 1886 s. 16), es stehe gewöhnlich mit a; das dürfte noch etwas ungenau sein. zur angabe des vaters finde ich es nur einmal (n. d. 3, 59 orta Nilo), seine eigentliche verwendung findet es seiner ursprünglichen bedeutung gemäsz entweder zur angabe der entferntern abstammung und da natürlich immer mit a (Planc. 59 a Jove. Tusc. 1, 21 a Deucalione. b. g. 2, 4, 1 ab Germanis. Mur. 66 ab illo. Scaur. 42 ab his. dom. 134 ab illis.) rep. 2, 44 a quibus (auffallend ist nur Phil. 2, 118 quibus; verwandt sind wendungen wie a se ortus Phil. 6, 17. e vobis o. Rab. P. 15) oder seltener mit loco und zwar ohne a (Planc. 17. 60. leg. agr. 1, 27. rep. 2, 12), mit stirpe nur de leg. 2, 3. übrigens ist für den letzten fall am häufigsten die verbindung natus loco, wofür ich c. 30 belege habe; doch sind auch genere (Verr. 2, 3, 62. Mur. 15. dom. 110. rep. 1, 50. 51. off. 2, 50. b. g. 4, 12, 4) und familia (Flacc. 81. b. g. 7, 32, 4. 37, 1, aber mit in rep. 1, 31. parad. 36 Planc. 12. Phil. 2, 26) nicht so selten, dasz sie gestri-

chen werden müsten; nur bei familia könnte man wegen des schwankenden gebrauchs des in bedenken hegen. dagegen stirpe rep. 2, 24. leg. 2, 3 bleibt besser weg. danach würde ich die regel etwa so fassen:

Der abl. orig. bezeichnet die abstammung in folgender weise:

a) zur angabe der eltern steht natus c. abl. meist ohne praep., nur bei einem pron. ist die praep. erforderlich. — ortus a bezeichnet die entferntere abstammung.

b) zur angabe des standes dient natus (ortus) loco honesto, genere nobili usw. (stets ohne praep.). nachträglich füge ich noch ein paar inzwischen gefundene stellen hinzu, welche die obigen regeln vollkommen bestätigen (namentlich auch die nennung der mutter ohne präposition): Tusc. 1, 28 Semela natus. 85 iusta uxore natus. n. d. 2, 52 Semela n. ebd. Cerere n. de or. 1, 183 ex utraque — ex posteriore n. 238 ex altera n. — n. d. 3, 11 homine natos. Tusc. 3, 12 silice n. 5, 58 bonis parentibus n. off. 1, 121 Paulo n. — Abweichend ist noch off. 1, 117 obscuris orti maioribus.[5]

Dasz auf die frage: wie lange vorher oder nachher? der adverbiale gebrauch von post und ante c. abl. mens. die regel ist, unterliegt keinem zweifel; bei Cic. wie Caes. ist die präpositionale auffassung c. acc. bei weitem die seltenere. wesentlich das richtige gibt hier schon Ellendt-Seyffert § 197; wenn indes andere (z. b. Schultz-Wetzel § 235) den letztern gebrauch gar nicht berücksichtigen und nur ante post c. abl. erwähnen, so gehen sie vielleicht doch zu weit. allerdings ante c. acc. läszt sich klassisch wohl nur belegen aus Tusc. 1, 4 aliquot ante annos. dagegen findet sich post c. acc. doch nicht so ganz selten; es steht nicht nur in wendungen wie post diem quartum quam b. g. 4, 28, 1. Mil. 44 oder wie b. g. 4, 9, 1 dixerunt — post diem tertium se reversuros. 6, 33, 4 post diem septimum se reversurum confirmat. Verr. 2, 2, 142 qui te post quinquennium arcessat im sinne von 'heute nach so und soviel zeit'; sondern es findet sich auch sonst bei Cic.: Sest. 89 post aliquot annos. Phil. 2, 89 p. diem tertium. Quinct. 41 p. biennium. 82 p. dies triginta. Verr. 2, 38 ebenso. Rosc. A. 128 aliquot p. menses. Clu. 182[6] p. triennium. de or. 2, 273 aliquot p. annos. Tusc. 1, 114

---

[5] genitus ist wohl nicht classisch; sonst haben Cic. Caes. noch manche andere wendungen, die aber ihrer seltenheit wegen aus der schulgr. wegbleiben müssen, so top. 29 oriundus ab ingenuis (also nicht erst seit Liv. prosaisch, wie Kühner II 277 meint); generatus a Jove n. d. 3, 59, Herculis stirpe rep. 2, 24; procreatus duobus avis n. d. 3, 48, Jove tertio et Mnemosyne 53, spuma 59, ab Dite b. g. 6, 18, 1; creatus illorum sanguine leg. agr. 2, 1; concepta Syria Cyproque 3, 59; prognati ex Cimbris b. g. 2, 29, 4. auch hier ist also der blosze abl. die regel, wo nicht von entfernterer abstammung die rede ist.

[6] Merguet IV 775ª s. v. triennium am ende gibt aus versehen Pis. 182; ebenso ist (um das hier mit anzuführen) Rosc. Am. 89 nactus esses irrtümlich unter nascor geraten, während die stelle bei nanciscor fehlt.

post eius diei diem tertium. acad. 2, 4 p. aliquot annos. natürlich wird die hauptregel sich auf den abl. beschränken müssen; dagegen ist ein kleingedruckter satz etwa in der form: 'selten sind wendungen wie post triennium, post aliquot menses' wohl gerechtfertigt, damit nicht diese dem schüler von selbst so leicht in die feder kommende wendung unnötig ganz verdammt wird.[7] zu derselben regel möchte ich bemerken, dasz neben post quartum annum, quarto anno = 'heute nach 4 jahren' doch auch wohl quadriennio zu nennen ist, vgl. b. g. 5, 27, 8 biduo. 7, 20, 11 triduo, ebenso Cat. 2, 15. Mur. 28. Mil. 26. 44. Flacc. 21; dazu paucis diebus b. g. 4, 27, 6. 5, 2, 2.

Dasz necesse est und oportet auch mit dem bloszen coni. verbunden werden, sagen alle grammatiken, meistens mit dem zusatze, dasz der infin. notwendig sei, wenn jene verba selbst im infin. stehen. die regel dürfte wohl schärfer gefaszt werden können. in Ciceros reden findet sich nach Merguet neben necesse est der coni. an 64 stellen, und zwar nur neben dem indic. praes.; dagegen steht der inf. (acc. c. inf.) an 108 stellen, und zwar 58 mal neben necesse est, 4 mal neben n. erit, 2 mal neben fuit, 6 mal neben erat, 11 mal neben sit, 10 mal neben esset, 2 mal neben fuerit, 1 mal neben fuisset, 11 mal neben esse, 3 mal neben fuisse. ähnlich steht die sache bei oportet. mit dem coni. praes. steht das praes. indic. an 14, daneben oportebit an nur 2 stellen (Caec. 7, 6. Verr. 2, 3, 193); sonst steht an 310 stellen der infin. oder acc. c. inf., und zwar 30 mal neben oportet, 5 mal neben oportebit, 20 mal neben oportuit, 19 mal neben oportebat, 2 mal neben oportuerat, 15 mal neben oporteat, 42 mal neben oporteret, 1 mal neben oportuerit, 171 mal neben oportere, 5 mal neben oportuisse. danach ist der coni. nicht blosz neben dem infin. unmöglich, sondern ebenso gut neben dem coni., allgemein zulässig aber nur neben dem ind. praes. die regel dürfte so zu fassen sein: 'die formen des ind. praes. necesse est und oportet können auch c. coni. stehen.' denn die 2 stellen mit oportebit wird man unter der groszen menge wohl auszer acht lassen dürfen, zumal auch hier der inf. häufiger ist. die sache liegt hier ebenso wie bei licet, das Merguet im ind. praes. an 29 stellen c. coni. aufweist, wozu licebit c. coni. Rosc. Am. 49. Pis. 87 tritt; auch hier berücksichtigen unsere grammatiken wohl mit recht nur

[7] ähnlich liegt die sache bei Livius. nach Richter, (gebrauch des zahlworts bei Liv. 1880 s. 18) steht ante c. abl. 36 mal, c. acc. sind nur 2 stellen gegeben; freilich sind nach dem zweck der arbeit hier nur die stellen mit zahlwörtern berücksichtigt, für uns käme auch ante paucos dies u. ähnl. in betracht, z. b. Liv. 3, 13, 1. 31, 24, 5. 39, 28, 4. 26, 22, 8. 23, 27, 12 und wohl noch öfter. dagegen hat Liv. post c. acc. nach den stellen bei Richter fast ebenso häufig wie c. abl. und wenn wir davon auch die beiden oben abgesonderten fälle in abzug bringen, so bleiben doch noch immer 10 belege für diesen gebrauch; dazu kommen natürlich noch fälle wie post paucos annos, deren Neue II 695 (dessen sammlungen in dieser ganzen partie übrigens unvollständig sind) noch 6 anführt.

den ind. praes. freilich beziehen sich die obigen daten nur auf die reden Ciceros; aber wenn ich auch für Cäsar und die übrigen schriften Ciceros keine vollständigen sammlungen hinsichtlich dieses punktes gemacht habe, so ist mir doch, obwohl ich in einer ganzen reihe anderer schriften auf diesen punkt geachtet habe, doch nirgends eine stelle aufgestoszen, welche der obigen regel widerspräche.

Für das ironische quasi, quasi vero, proinde quasi stellen die meisten neuern grammatiken (so Ellendt-Seyffert, Goldbacher, Heraeus, Holzweissig, Meissner, Schultz-Wetzel) die beschränkung auf, dasz es nur mit dem coni. praes. oder perf. verbunden werden könne. diese beschränkung fehlt in den ältern grammatiken (Berger, Zumpt, Krüger), ebenso bei Lattmann und in Menges repetitorium, andere (z. b. Feldmann, Basedow) gehen auf diese eigentümliche bedeutung des quasi nicht besonders ein. fragen wir nach der begründung der regel, so ist zunächst schon an sich gar nicht abzusehen, wie ein quasi, das sonst doch zweifellos mit dem coni. der praeterita verbunden werden kann (Merguet z. b. bietet dafür 24 beispiele gegen 24 für den coni. praes. perf.), eine andere consecutio temporum erfordern sollte, wenn es durch den zusammenhang des ganzen satzes eine ironische beziehung erhält, die in der conjunction an sich gar nicht liegt; wird doch in manchen fällen die unterscheidung zwischen dem einfach vergleichenden und dem ironischen quasi eine sehr difficile sein. ich beschränke mich deshalb im folgenden auch auf die stets ironischen verbindungen quasi vero und proinde quasi. da findet sich nun nicht nur Phil. 8, 11 quasi vero, si laudanda pax esset, ego id aeque commode facere non possem in irrealem sinne, sondern auch präterital steht der coni. praes. nicht selten: Phil. 2, 56 Licinium — restituit (perf.), quasi vero ludere cum condemnato non liceret. Balb. 36 qui ita dicebat — quasi vero interpretaretur. Sull. 54 quasi vero — appropinquaret. Verr. 2, 1, 98 proinde quasi — potestatem non haberet. Mur. 75 exposuit vasa Samia, quasi vero esset Diogenes Cynicus mortuus. dom. 114 quasi vero praefuissem. fin. 4, 47 quasi vero — pertineret. 5, 94 quasi vero hoc didicisset a Zenone. div. 2, 46 quasi — concederem — also immerhin neun stellen für den bestrittenen gebrauch. nun läszt sich freilich nicht leugnen, dasz der coni. praes. perf. weitaus häufiger ist, wie denn Merguet dafür bei quasi vero 26 stellen anführt (gegen 6 für den andern fall) und bei proinde quasi 9 stellen, aber keine für den andern fall (Verr. 2, 1, 98 liest er perinde quasi). und ebenso ist auch sonst das verhältnis. aber man wird das wohl ganz erklärlich finden dürfen. jene ironische wendung kommt naturgemäsz wenig in der erzählung vor (Caes. z. b. hat nur b. g. 7, 38, 7 quasi vero consilii sit res in einer directen rede); desto häufiger gebraucht sie Cicero in seinen reden und im philosophischen räsonnement, um sein subjectives urteil abzugeben. das geschieht aber fast immer vom standpunkt der gegenwart aus, daher auch in der regel die

präsentische consecutio; dasz aber auch nach umständen die präteritale ebenso gut zulässig ist, zeigen die obigen beispiele. —

Daran mag sich die kurze besprechung einer reihe von kleinigkeiten schlieszen. ob habitus sum den formen existimatus iudicatus sum so sehr vorzuziehen ist, wie z. b. Schultz-Wetzel 191 behauptet, ist sehr zweifelhaft; jedenfalls lassen sich die beiden letzten formen schon genügend aus Merguet belegen, und sicher darf existimatus sum nicht mit Meissner ganz verworfen werden. nicht einmal putatus sum würde ich dem schüler verbieten; denn es steht nicht nur inv. 1, 61 und or. 56 mit einem prädicatsnomen, sondern auch sonst findet sich die form: part. 38 aliter cecidit ac putatum est. Mur. 36 nihil ita fore putatum est. de div. 1, 84 hoc semper ita putatum est. — bei mihi nomen (cognomen) est soll nach Neitzert (progr. v. Weimar 1886 s. 11) der name von Cicero stets als apposition zu nomen gesetzt werden, dagegen für den dativ sich nur Verr. 3, 74 cui Pyragro cognomen est finden. ich finde den nomin. (ohne übrigens auf vollständigkeit der beweisstellen anspruch machen zu wollen) Caec. 27 Phormio. Verr. 4, 118 Arethusa. 119 Achradina. inv. 2, 144 Thebe. Brut. 225 Titius. nat. deor. 2, 91 aer. Tusc. 4, 24 avaritia, aber ebenso gut auch den dativ: Verr. 2, 5, 16 Gemino. Rosc. A. 17 Capitoni. part. 76 temperantiae. — Wenn G. v. Kobilinski (Z. G. W. 1886, s. 16) in der recension der Holzweissigschen grammatik bemerkt: '§ 219 zu bis in die vgl. Flacc. 98 bis hoc anno', so ist dies beispiel ja zweifellos; aber H. hat jedenfalls den (allerdings in der vorstehenden regel vielleicht nicht scharf genug bezeichneten) fall im auge gehabt, dasz in der verbindung mit distributivzahlen und zahladverbien eine 'innerhalb eines zeitraumes sich wiederholende handlung' in distributivem sinne in c. abl. temporis erfordert. das wird aber einerseits durch die beispiele bei Kühner II 265 anm. 10 genügend belegt (die zwei beispiele aus Cato de re rust. dürften für die schule nicht in betracht kommen), anderseits weder durch die von v. K. angeführte stelle noch durch irgend ein anderes mir bekanntes beispiel widerlegt. — Zu den von v. Kobilinski (a. o. s. 17) angeführten 7 beispielen für den gebrauch des abl. absol. auch in verbindung mit einem prädicatsnomen füge ich noch hinzu: Tusc. 3, 70 praetore designato mortuo filio. b. c. 3, 1, 1 dictatore habente comitia Caesare. — Die in unseren meisten grammatiken aufgestellte behauptung, dasz nonne in directer frage in der regel oder regelmäszig durch non fortgesetzt werde, belegt Merguet s. v. nur durch vier beispiele, von denen höchstens eins in den bereich der schullectüre fällt (Sull. 7. Cael. 60. Pis. 77. fr. B. 13, 5, 1); dagegen findet sich wiederholtes nonne b. c. 2, 32, 8. Deiot. 32. Flacc. 30. nat. deor. 3, 13. am besten wird dieser fall wohl der gelegentlichen berücksichtigung überlassen. — Gegen v. Kobilinski (Z. G. W. 1886, s. 716), der auch die drei stellen mit annon in indirecter frage (inv. 1, 94. 2, 60. Balb. 22) für die schulgrammatik verwerten zu müssen glaubt, möchte ich einmal be-

merken, dasz keine dieser stellen dem schüler je zu gesicht kommen wird, sodann aber ist necne doch bei weitem das häufigere; allein Merguet s. o. bietet 20 stellen, dazu finde ich noch (aus seiner jedenfalls sehr unvollständigen zusammenstellung) Br. 185. de or. 2, 106. top. 59. 82. part. 33. 43. 62. off. 1, 9. 48. nat. deor. 1, 37. fin. 2, 34. 4, 29. 31. 69 — sollten da jene 3 stellen wirklich in betracht kommen? v. K. will freilich auf die zahlendifferenz keinen wert legen, sondern meint, wenn Cic. 3 mal annon in indirecten fragesätzen brauche, müsse dieser gebrauch absolut als classisch aufgestellt werden. nun kann ich einmal die zahlendifferenz keineswegs für eine zufällige halten; anderseits will ich v. K. selbstverständlich zugestehn, dasz der von ihm verteidigte sprachgebrauch classisch nachweisbar ist, auch würde ich es vielleicht niemand verdenken, wenn er auf grund der obigen stellen für ein annon in indirecter frage dem schüler keinen fehler anrechnen will: aber ob dieser fall deshalb ausdrücklich in die schulgrammatik aufgenommen werden soll, ist für mich doch noch sehr die frage. wenn wir wenigstens alles aufnehmen wollen, was Cic. dreimal angewandt hat, so dürften die ausnahmen und anmerkungen unserer grammatiken gewaltig anschwellen und gewis nicht zum vorteil des ganzen. dann hätte wenigstens v. K. keinen grund mehr, nonne in indirecter frage für die schulgrammatik in zweifel zu ziehen (vgl. Z. G. W. 1886, s. 15), da sich dieses auszer Phil. 12, 15 auch durch inv. 2, 114. acad. 2, 76 belegen läszt (meiner jetzigen ansicht nach ist es einfach zu streichen); dann müste auch anne aufgenommen werden, das ich in indirecter frage z. b. Verr. 4, 73. Man. 57. acad. 2, 48. 93. fin. 4, 23 finde; dann gehören auch z. b. fälle wie postulo c. inf. b. g. 4, 164. inv. 1, 53. de or. 1, 101. div. 34. Verr. 3, 138. 139 oder hortor c. inf. Sest. 7. inv. 2, 17, suadeo c. inf. de or. 1, 251. fin. 2, 95, moneo c. inf. inv. 2, 66. fat. 6. Verr. 2, 1, 63 in die schulgrammatik. und wenn die zahlendifferenz nicht in betracht kommt, so genügen auch am ende schon die zwei stellen inv. 2, 154 postea aliquanto. Clu. 130 paucis postea mensibus, um dem bisher für die schule verpönten postea neben dem abl. mensurae bürgerrecht zu verschaffen. überhaupt wird sich dann schwer eine grenze finden lassen; deshalb musz sich meiner ansicht nach die schulgrammatik auf das gewöhnliche und regelmäszige beschränken. — Dasz non dubito 'ich trage kein bedenken' auch mit quin verbunden werden kann, unterliegt keinem zweifel; wenn aber einzelne lehrbücher[8] noch immer behaupten, letztere construction sei neben noli dubitare und dubitandum non est erforderlich, so sprechen dagegen Ligar. 37 noli dubitare

---

[8] so Ellendt-Seyffert auch noch in der 30n auflage, Goldbacher, Menge (der § 357 anm. 3 die ziemlich confuse regel aufstellt, quin sei regelmäszig, 'wenn dubitare im passiv steht, besonders nach noli d. und d. non est'; ob übrigens das passiv in dieser bedeutung auszer dem gerund. nachweisbar ist?). übrigens haben andere die richtige fassung (z. b. Heraeus, Meissner).

— quaerere. leg. agr. 2, 16 nolitote dubitare — defendere. Man. 19 dubitandum sit incumbere. selbst ob in diesen fällen quin nur das gewöhnlichere ist, erscheint mir noch zweifelhaft. — Dasz non quin auch nach positivem hauptsatz zulässig ist, dasz impedio te ne usw. ohne bedenken ist, bemerkt v. Kobilinski (Z. G. W. 1886, s. 715) richtig. dasselbe war mir inzwischen ebenfalls klar geworden; zum beweise führe ich noch folgende von v. K. nicht gegebenen belegstellen an: top. 55 ex hoc illa rhetorum ex contrariis conclusa, quae ipsi ἐνθυμήματα appellant, non quin omnis sententia proprio nomine ἐνθύμημα dicatur usw. part. 138 quid impedierit scriptorem quominus usw. das für diesen fall meist als regelrecht hingestellte impedio c. acc. c. inf. ist seltener; ich finde auszer de or. 1, 163. off. 2, 8 (bei Neitzert a. o. s. 14) noch nat. deor. 1, 87 quod te impediat ponere. — Durch Ellendt-Seyffert und andere habe auch ich mich zu der angabe verführen lassen (§ 235), dasz bei den verben des anklagens quod erforderlich sei, dagegen der acc. c. inf. unzulässig. das gilt aber, wie ich jetzt sehe, nur für accuso (erst Tacitus verbindet es c. inf. ann. 14, 18. 4, 22); dagegen steht insimulo c. inf. Verr. 2, 2, 59. 60. 4, 100. 5, 72. off. 3, 97. leg. 3, 10. acad. 2, 32 und vielleicht noch öfter, ebenso arguo Verr. 2, 2, 26. 5, 72. 133. 149. Rab. perd. 18. Clu. 80. Cael. 32. Phil. 2, 36. Rosc. A. 57. Rosc. Com. 19. inv. 2, 36, dazu passivisch Rosc. Am. 37. Rosc. C. 21. div. 10. Verr. 1, 85. Deiot. 4. 15 und wahrscheinlich noch öfter; ferner criminor z. b. Rosc. Am. 44. Verr. 5, 19. Sull. 43. Arch. 11. Sest. 123. Cael. 51. Planc. 78. Phil. 2, 3. Rab. perd. 10. leg. agr. 3, 13. ob sich bei diesen verben quod überhaupt nachweisen läszt, erscheint mir zweifelhaft. — Vielfach wird in verbindungen wie cum multa tum illud die zusetzung eines alia im ersten gliede als germanismus verpönt. es kann allerdings fehlen und fehlt häufig, aber dasz es ebenso gut gesetzt werden kann, zeigen stellen wie Flacc. 94 cum alia multa certi homines tum hoc vel maxime moliuntur. Rab. perd. 29 cum multis aliis de causis — tum maxime quod. Tusc. 1, 27 idque cum multis aliis rebus tum e pontificio iure — intellegi licet. div. 1, 16 cum multa alia mirabilia tum illud in primis und ähnlich nat. deor. 1, 15 cum saepe alias tum maxime animadverti cum usw. —

A. Procksch sucht in einem artikel in diesen jahrb. (1885, I 373) den nachweis zu führen, dasz in der schulgrammatik der genetiv neutrius durch neutri ersetzt werden müsse. ich musz gestehen, dasz gerade seine eignen auseinandersetzungen mich genau zu dem entgegengesetzten schlusz führen, nemlich dasz die schule nur den gen. neutrius, dat. neutri lehren darf — wenigstens so lange sie in erster linie den classischen sprachgebrauch lehren soll und musz. denn classisch sind nur diese formen nachweisbar, und wenn zufällig bei dem überhaupt nicht allzu häufigen vorkommen des wortes nur ein beleg für neutrius und zwei für den dat. neutri aus Cicero beigebracht werden können, so müssen diese schon durchaus als ent-

scheidend angesehen werden, so lange die andern formen nicht nur in der classischen prosa, sondern überhaupt bei schulautoren sich nicht belegen lassen.[9] der sprachgebrauch der spätern grammatiker kann für die schule nicht in betracht kommen, zumal durch ihre eignen angaben neutrius für die frühere zeit bestätigt wird. will man den schülern der oberen classen gelegentlich mitteilen, dasz man später im grammatischen sinne stets generis neutri sagte, so mag das immerhin geschehen; aber für notwendig halte ich auch das nicht.

Zum schlusz noch einige ergänzungen zu meinem früheren artikel. zu den dort schon angegebenen beispielen für den abl. comp. statt quam c. acc. (b. g. 7, 19, 5. b. c. 1, 8, 3. Cic. Phil. 13, 6 [zweimal]. de or. 2, 154. Cat. mai. 4. 40. Lael. 7. 104) füge ich noch hinzu: off. 2, 28 si hoc uno sol quicquam vidisset indignius. 3, 110 haud facile quis dixerit hoc exemplo aut laudabilius aut praestantius. nat. deor. 1, 102 nihil cessatione melius existimare. Tusc. 3, 3 nihil praestantius honoribus iudicaverunt. fin. 3, 16 quid possumus hoc agere divinius? n. d. 2, 53 unius signi intervallo longius discedit (zweimal). 1, 23 miserius stultitia quid possumus dicere? off. 3, 26 errat quod ullum — vitium vitiis animi gravius existimat. de or. 1, 44 hoc amplius si quid poteris. rep. 1, 16 quem auctorem locupletiorem Platone laudare possumus? 28 omnia humana inferiora sapientia ducentem. 60 nihil isto animo, nihil ita animato homine miserius ducerem. 3, 8 cum iustitiam quaeramus rem multo omni auro cariorem. leg. 2, 6 nec enim ullam hoc frigidius flumen attigi. 36 nihil melius illis mysteriis (sc. videntur Athenae peperisse). de inv. 1, 69 quid hunc tanta Thebanorum gloria, tam claro atque exornato tropaeo carius aut antiquius habere convenit? Rab. perd. 3 suam salutem posteriorem salute communi ducere. 25 causam suscepisti antiquiorem memoria tua — also im ganzen schon 28 beispiele, die sich wahrscheinlich noch vermehren lassen. die beschränkung auf negative sätze erweist sich auch hier wieder als unbegründet. — Dasz ein von einem zahlwort begleitetes substantiv recht gut und oft im gen. part. steht[10], zeigt auszer den früher angeführten belegen (de or. 2, 129. Mur. 11. Lael. 57): fin. 3, 30 trium earum rerum. 5, 18 ebenso. nat. deor. 2, 53 infima quinque errantium. off. 1, 15 quattuor partium ex aliqua. 141 horum trium praestantissimum. 2, 34 harum duarum iustitia plus potest. rep. 1, 42 horum trium generum quodvis. inv. 2, 154 horum trium quisque. part. 30 trium rerum aliqua. — Für einfaches an im zweiten gliede der doppelfrage (ohne partikel im ersten gliede) führe ich zu den gegebenen 19 stellen noch an: rep. 3, 24. leg. 3, 33. acad. 2, 32. 95. 110. 126.

---

[9] dagegen finden sich neutrius neutri nicht nur an den 3 von Procksch angeführten nichtciceronianischen stellen, sondern auch sonst; ich verweise nur auf 2 stellen die mir zufällig aufgestoszen sind. Liv. 23, 26, 2 neutri parti fidens. Sall. ep. Pomp. 7 stipendium neutri datur.

[10] Ellendt-Seyffert stellt auch noch in der 30n auflage (1886) die umschreibung mit de oder ex als das gewöhnliche auf.

leg. agr. 2, 46. 56. Clu. 55. 124. inv. 1, 12. 17. 18. 35 (wiederholt). 38 (öfter). 43 (öfter). 2, 29 (öfter). 30 (öfter). 56. 112. part. 36. 65. top. 82. — Den gen. part. in der wendung quoad eius fieri potest finde ich auszer den briefen nur inv. 2, 20.

Meine fassung der regeln über den abl. gen. qual. hatte ich früher durch die beispiele aus nur einem teile der schriften Ciceros (neben Caesar) begründet. zu meiner freude hat inzwischen Meissner meine fassung adoptiert; und in der that stellt sich bei weiterer untersuchung auch in andern schriften Ciceros dasselbe verhältnis heraus. es steht nemlich der abl. qual.:

a) attributiv: Phil. 2, 13 summo ingenio summaque prudentia. 3, 3 incredibili ac divina quadam mente atque virtute. 25 summa integritate atque innocentia. ebd. pari innocentia. 26 magno animo et constanti. 36 summa prudentia virtute concordia. 5, 42 animo hostili. 6, 18 hoc gradu. 10, 13 summa virtute gravitate constantia. 17 hebeti ingenio. 11, 5 consulari imperio. 11 summo ingenio summa potentia. 27 virtute auctoritate nobilitate summa. 13, 46 singulari pietate. 47 summa pietate et memoria parentis sui. 14, 17 ieiuno animo et angusto. 33 opere magnifico. Mil. 24 singulari virtute. 64 maximo animo. 66 praestantissima virtute. 73 singulari virtute et gloria. 91 divina et incredibili fide. Lig. 1 praestanti ingenio. Deiot. 25 eadem sententia. offic. 1, 61 ornatu militari. 158 optimo ingenio. 2, 10 summa auctoritate. 59 magno ingenio. 3, 25 optimo et splendidissimo ingenio. 38 magnitudine inusitata. 45 hoc animo. 105 maxima auctoritate. 114 excelso animo. fin. 1, 1 summis ingeniis exquisitaque doctrina. 29 ista aequitate. 2, 23 optimis cocis usw. 51 praestantissimis ingeniis. 3, 29 stabili et firmo et magno animo. ebd. magno animo. 62 tanto ingenioque tantaque auctoritate. 5, 52 infima fortuna. Tusc. 1, 3 magnis ingeniis. 7 summo ingenio usw. 28 eadem celebritate. 2, 12 tanta levitate et iactatione. 33 magno animo. 37 pari animo. 3, 21 summa potentia summaque fortuna. 4, 2 praestanti sapientia et nobilitate. 48 hoc animo. 5, 61 eximia forma. 99 copia facili suavitate praestanti. n. d. 1, 17 libero iudicio. 28 continente ardore. 101 cruribus rigidis corneo proceroque rostro. 2, 70 perturbatis animis. 92 magnitudinibus immensis. 161 incredibili celeritate. 3, 80 praestantissima dignitate. 83 grandi pondere. de div. 1, 6 acerrimo ingenio. 31 mirabili magnitudine. 52 pulchritudine eximia. 53 singulari ingenio et paene divino. ebd. egregia facie. 103 eo nomine. 2, 37 vestitu purpureo. rep. 2, 5 excellenti providentia. 36 summa gloria. 6, 17 tanta magnitudine. acad. 2, 66 latiore specie. Clu. 57 eo animo. 107 pari et integritate et prudentia. 175 infirma valetudine. 197 pari dignitate. leg. agr. 2, 13 verbis bonis. 45 auctoritate tenui. Rab. perd. 26 illa gravitate illo consilio illa prudentia. Tull. 17 maximis animis et viribus. Caec. 27 non tam auctoritate gravi quam corpore. 104 singulari pudore usw. Flacc. 76 praestantissima sapientia singulari ingenio. 89 quo splendore qua

fide qua religione. Quir. 6 spectata aetate. ebd. summa auctoritate. Arch. 8 summa auctoritate usw. 31 pudore eo — ingenio tanto.

b) prädicativ: Phil. 2, 41 qua facie qua statura usw. 51 sana mente. 79 quanta perfidia. 3, 2 optimo animo usw. 5, 22 quo animo. 45 eo iure quo qui optimo. 6, 12 tantis opibus tantis rebus gestis. 7, 6 pari virtute et voluntate. 8, 31 summa senectute et perdita valetudine. 11, 19 pari dignitate. 12, 7 eodem studio. 8 inflammato animo. ebd. graviore odio. 13, 7 hoc animo. 47 sanctiore iure. 14, 9 eodem animo. Mil. 3 magno animo. 29 animo fideli et praesenti. 79 ea virtute ac fortuna. 82 hoc animo. 99 isto animo. 101 quodam incredibili robore animi. ebd. ea mente — quo animo. Lig. 5 aequo animo. 19 incolumi dignitate. 28 languidiore studio. Dei. 22 und 24 animo alieno. 26 quo animo. 36 magno animo et erecto. 38 quo animo. ebd. bono animo. off. 1, 127 sana mente. 2, 87 ista aetate. fin. 2, 53 imbecillo animo. 55 anxio animo aut sollicito. 66 summo imperio. 78 eo animo. 105 magno ingenio. 3, 29 magno animo atque forti. 36 avaritia ardenti — effrenatis cupiditatibus. 4, 77 eadem imbecillitate et inconstantia. 5, 57 altiore animo. 87 bono animo. Tusc. 1, 13 meliore memoria. 1, 59 quanta memoria. 67 qua facie. 96 elato animo. 100 voltu hilari atque laeto — magno animo. 118 eo animo. 3, 36 animo tanto. 53 eo voltu usw. 4, 66 eodem vitio — eadem levitate. 80 mala valetudine. 5, 42 tali animo. 45 hebeti ingenio atque nullo. 68 ingenio eximio — studio incitato. 90 eodem hoc animo. nat. deor. 1, 26 pulcherrima specie. 48 ea figura. ebd. hominis specie. 79 perversissimis oculis. 81 ea facie. 83 his vocabulis. 85 humano visu. 90 qua forma. 91 deorum forma. 107 qua (sc. forma). 2, 16 acerrimo ingenio. 42 sensu acerrimo et mobilitate celerrima. 48 alia figura. 59 iis corporibus. 85 hoc eodem ornatu. 87 eo statu. 3, 23 admirabili incredibilique constantia. de div. 1, 59 bono animo. 78 singulari suavitate. 102 bono nomine. 2, 50 puerili specie — senili prudentia. 83 quieto et libero animo. 86 summa nobilitate. 97 uno astro. 125 u. 130 qua mente. de rep. 1, 28 firmiore fortuna. 29 bono animo. 37 quibus studiis. 42 non incerto statu. 67 eodem iure. 71 clarissimis maioribus. 2, 4 ingenio divino. 43 perpetua potestate. 45 integra mente. 48 figura hominis. 61 maxima potestate. 3, 27 summa iustitia usw. ebd. summa probitate ac fide. 4, 1 animo efferato. 5, 2 quibus (sc. coloribus). 6, 1 causa pari — invidia pari. leg. 1, 53 eo animo. 2, 3 infirma valetudine. 41 qua mente. 3, 24 sana mente. 41 qua lege condicione foedere. acad. 1, 34 acri ingenio. 46 incredibili quadam facultate. 2, 4 ea memoria. 76 quo colore aut quo sono. 117 ingenio divino. 118 conglobata figura. 125 eisdem nominibus usw. de inv. 1, 11 bono animo. 35 qua consuetudine domestica. 68 ea virtute et sapientia. 89 mala definitione. 2, 2 qua dignitate. 27 tanta stultitia. 28 temerario et repentino consilio. 29 quibus maioribus quibus consanguineis qua aetate quo animo quo corpore. 105 semper animo bono. part. orat. 112

commota mente. 119 eis maioribus ea vita. top. 29 eodem nomine. 71 pari gloria. Clu. 12 hostili odio et crudelitate. 23 singulari scelere et audacia. 29 quo animo. 36 perdita nequitia et summa egestate. 44 immani acerbaque natura. 47 infirma valetudine. ebd. qua fide qua prudentia qua diligentia. 64 singulari audacia. Font. 31 quali fide quali pietate. 39 tanta virtute atque integritate. 40 meliore fortuna. leg. agr. 2, 13 alio voltu alio vocis sono alio incessu — vestitu obsoletiore corpore inculto et horrido — barbaque maiore. 29 eodem iure. 31 id. 42 neque genere neque animo regio. 45 quo animo quo metu quo periculo. 62 hoc animo. 93 Campano supercilio ac regio spiritu. 103 fortuna meliore. 3, 6 tardo ingenio. 7 eo iure. 9 optimo iure — optima condicione. ebd. commodiore condicione. Rab. perd. 26 qua (sc. aetate). Tull. 33 singulari ingenio. Caec. 3 animo aequissimo. 18 deteriore iure. 34 tanta diligentia prudentiaque. 63 eodem iure. 102 ebenso. Flacc. 62 vetustate ea. ebd. auctoritate tanta. 105 hoc animo. Quir. 1 ebenso. 4 aequo corpore. 5 tanta eloquentia usw. 8 tanto amore. 15 excellenti animo usw. 18 qua pietate. 19 voluntate mutata usw. ebd. summa senectute. Arch. 6 aequissimo iure ac foedere. 9 tanta diligentia. 15 excellenti animo ac virtute. 17 animo agresti ac duro.

Dem gegenüber sind die beispiele des gen. qual. wieder sehr vereinzelt (abgesehen natürlich von den bestimmungen nach masz, zahl, gewicht, art und gattung, dazu gehört natürlich auch das attributive magni pretii Tull. 21; pretii maioris de inv. 1, 51; leg. agr. 2, 36 multarum deliciarum et magnae pecuniae; abweichungen finde ich hier nur nat. deor. 3, 83 grandi pondere. Verr. 2, 4, 32 praeclaro opere et grandi pondere). er steht nemlich attributiv Phil. 14, 28 maximi ingenii. nat. deor. 2, 4 praestantissimae mentis. Font. 16 summae auctoritatis. 41 summi consilii et maximi animi. Flacc. 72 imbecilli consilii; prädicativ: Tusc. 3, 15 magni animi (zweimal). 5, 2 tantarum virium. nat. deor. 2, 44 sanae mentis. 48 aliarum formarum. Arch. 30 parvi animi. eine eigentümliche mischung zeigt de leg. 3, 45 vir magni ingenii summaque prudentia (ähnlich Brut. 237 Murena mediocri ingenio, sed magno studio rerum veterum — multae industriae et magni laboris fuit).

Im vorstehenden sind aus Cicero 258 beispiele für den abl. qual., 19 für den gen. qual. gegeben. rechnet man dazu die 187 bzw. 16 belege, die ich in meinem frühern artikel aus Cicero angeführt habe, so ergeben sich 445 für den abl. und nur 27 für den genetiv; und dieses verhältnis wird nicht alteriert werden, wenn man die paar noch nicht von mir berücksichtigten reden noch hinzuziehen will.[11]

---

[11] es sind das nur die reden p. Quinctio, p. Rosc. Com., post red. in senatu, de domo, de har. resp., in Vatin., p. Cael., prov. cons., Corn. Balb., Pis., Planc,, Rab. Post. von allen schriften Ciceros auszer den briefen. ich weisz nicht ob v. Kobilinski auch hier meine — groszenteils zufällige — auswahl noch eine 'tendenziöse' nennt; es ist mir eben nicht klar geworden, was v. K. eigentlich mit diesem ausdrucke sagen will.

ich halte deshalb auch an meiner frühern auffassung fest, dasz nemlich der gen. qual. auszer den bestimmungen nach zahl, masz usw. ziemlich selten ist, dasz er daher nicht verdient mit dem abl. qual. auf gleiche stufe gestellt zu werden, sondern dasz der schüler zunächst diesen letztern als das regelmäszige anwenden und kennen lernen soll. wenn ich nun demgemäsz in meiner grammatik § 145 anm. gesagt habe, auszer jenen ausdrücken nach masz, zahl usw. 'finde sich der gen. qual. ziemlich selten und nur in bestimmten wendungen, namentlich mit den attributen magnus tantus summus maximus': so meint in bezug hierauf v. Kobilinski (Z. G. W. 1886 s. 715): 'diese regel trifft für Caesar zu, doch bei Cicero ist dieser genitiv weder selten noch an bestimmte wendungen gebunden noch auf jene attribute beschränkt. freiheit in der wahl von substantiven und attributen zeigen genet. qual. aus Cicero wie fortissimi animi, magni laboris, summi officii humanitatisque, multae artis, plurimi otii, parvae curae, sanae mentis, nullius consilii (imbecilli, optimi, minimi) usw.' zunächst kommt es darauf an, was man unter 'selten' versteht; an und für sich sind 25 belege (zu denen wahrscheinlich aus den nicht verglichenen schriften noch einige hinzukommen) ja gerade keine kleine zahl, aber wenn der entgegengesetzte gebrauch sich 16 bis 17 mal so oft belegen läszt, so wird man den gen. immerhin als relativ selten bezeichnen dürfen; sind doch ganze reden und bücher Ciceros da, die neben manchem abl. qual. keinen einzigen genet. aufweisen. mein 'ziemlich selten' dürfte deshalb eher noch zu milde sein. dasz der gen. qual. nur auf jene attribute beschränkt sei, habe ich nirgends gesagt noch sagen wollen; ich sage nur, er finde sich n a m e n t l i c h mit denselben. und das trifft auch zu, nicht nur für Caesar, für den es v. K. selbst zugesteht, sondern auch für Cicero; denn in s i e b z e h n von den 25 beispielen finden sich eben jene attribute. die von v. K. ohne stellenangabe angeführten beispiele (unter denen jedoch zwei noch unter meine regel fallen, andere von mir schon angeführt sind) lieszen sich noch vermehren, aber ihrer relativen seltenheit wegen beweisen sie kaum etwas gegen mich. das einzige, was mit recht vielleicht getadelt werden könnte, sind bei mir die worte 'nur in bestimmten wendungen'; ich hätte besser ein 'häufiger' davor gesetzt. unbedingte freiheit im gebrauch des gen. qual. hat sich Cic. auf keinen fall gestattet; wie ich schon früher bemerkt habe, wird man wendungen wie flumen difficilium riparum, ripa ardui ascensus, orator dulcis vocis, res similis splendoris, fons incredibilis magnitudinis vergeblich bei ihm suchen. vielleicht hätte ich meine regel etwas weiter fassen können und sagen, der gen. qual. finde sich im allgemeinen nur mit einem quantitätsbegriff als attribut; dadurch würden auch genetive mit multi plurimi parvi minimi nullius erledigt und nur g a n z v e r e i n z e l t e ausnahmen übrig bleiben. will man aber alle fälle umfassen, so wird sich jedenfalls nicht bestreiten lassen, dasz Cic. Caes. Nepos den gen. qual. mit einem adj. der d r i t t e n decl. durchaus vermeiden (ausgenommen wo ein sol-

cher sich durch eine art attraction neben einem adj. der zweiten [ersten] decl. findet, wie b. c. 3, 35, 2 veteris. Sull. 34 singularis. Sest. 45 acris, also auch so nur ganz vereinzelt); diese auffassung wird auch dadurch gestützt, dasz sich wohl ein gen. qual. mit magni maximi parvi minimi, aber nie mit maioris minoris findet; ebenso vielleicht auch durch das oben belegte sonst auffallende grandi pondere. alles das ist mir von vorn herein klar gewesen; aber damals, wie auch jetzt noch, erschien mir meine fassung der regel als die praktischste und dem factischen sprachgebrauch der classiker am meisten entsprechende; sie gibt eben den regelrechten sprachgebrauch der classiker wieder und bewahrt vor vielen abweichungen von demselben, die die gewöhnliche, den gen. qual. in den vordergrund stellende darstellung dieses punktes hervorrufen musz. man wird mir verzeihen, wenn ich in meinen auseinandersetzungen über diesen gebrauch etwas ausführlich geworden bin; ich kann es eben nicht leugnen, dasz ich mir auf meine darstellung desselben teils wegen ihrer einfachheit für den schüler, teils wegen ihrer übereinstimmung mit dem sprachgebrauch besonders etwas zu gute thue.

Auch in manchen andern punkten hat mich der sonst vielfach belehrende und interessante artikel v. Kobilinskis nicht überzeugen können. in verschiedenen einzelheiten gebe ich seinen ausstellungen unbedingt recht, so (auszer andern schon angedeuteten punkten) wenn er meint, dasz ich lieber als supplico hätte obtrecto ausscheiden sollen (wie auch Meissner inzwischen gethan hat). was übrigens die phrase persuasum habere angeht, so ist diese auch schon von andern beanstandet. ob sie 'nach ihrer bildung, auch wenn sie nicht vorkäme, gutes latein wäre', ist für mich auch nicht entscheidend, da eben doch der usus der autoren für uns maszgebend sein musz. aber in der that vermag ich sie auch nirgends classisch nachzuweisen[12], denn in der Caesarstelle b. g. 3, 2 steht sibi persuasum habebant, eine wendung, die (abgesehen von ihrem vereinzelten vorkommen) sich doch von sibi persuaserant nicht anders unterscheidet, wie ein rem cognitam habebant von rem cognoverant. doch diese einzelheit ist nebensächlich; in den meisten punkten scheiden uns eben die principiell verschiedenen ansichten über die anforderungen, welche an eine schulgrammatik zu stellen sind.

[12] Verr. 5, 64 war es schon Orelli verdächtig, bei C. F. W. Müller findet es sich nicht mehr. schon G. T. A. Krüger lat. gramm. 358 anm. 2 nennt diese verbindung eine nicht nachzuahmende seltenheit (sie findet sich später z. b. Plin. ep. 1, 20, 9. Sueton. Ner. 29).

Geestemünde. Carl Stegmann.

(9.)

DIE AUFGABE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AM GYMNASIUM.

(fortsetzung.)

Gehen wir nun zu der gliederung über, welche der auf der vorigen stufe bereits behandelte stoff in den oberen classen zu erfahren hat, so ist diese betrachtung einzuleiten mit beantwortung der frage, welcher unterschied denn nun eigentlich besteht zwischen der behandlung in den oberen und der in den unteren classen. nur so können wir die berechtigung nachweisen zu der zweimaligen durchnahme ganz derselben dinge auf den so verschiedenen stufen der auffassungskraft und des verständnisses. dasz diese frage wohl am platze ist, beweisen lehrbücher wie das so weit verbreitete von Herbst, und die 1881 und 82 erschienenen von Friedrich Hofmann. wichtiger als alle die vorwürfe, welche das schlesische referat von 1882 gegen das Herbstsche lehrbuch erhebt und welche sich bei näherem eingehen in bezug auf die mängel des stoffes und seiner anordnung leicht vermehren lieszen, erscheint mir der principielle mangel, der beide lehrbücher trifft, dasz sie im wesentlichen nicht über die auffassungskraft hinausgehen, welche Jäger in seinem hilfsbuche für den ersten unterricht in der alten geschichte dem quartaner zumutet. abgesehen von den hinzugesetzten griechischen terminis und den wenigen angaben über die cultur treten in dem von Jäger gleichfalls bearbeiteten Herbstschen buche anschauungen und begriffe auf, der gang der darstellung, wenn auch etwas ausführlicher, stimmt vielfach mit dem für quarta bestimmten in dem grade überein, dasz sich nicht erkennen läszt, worin denn nun eigentlich die verschiedenheit des standpunktes, der doch sachgemäsz zwischen beiden büchern bestehen sollte, zu finden sein möchte. denn in der gröszern ausführlichkeit allein können die höheren anforderungen sich nicht finden, die von II^b an sowohl an den lehrer wie an den schüler herantreten. vielmehr musz der bereits in III^a betretene weg nun consequent weiter verfolgt werden. auf grund der in den vorhergehenden classen erworbenen, stets wieder repetierten kenntnisse der hauptsächlichsten thatsachen der weltgeschichte beginnt von II^b an eine betrachtungsweise, welche in dem bestreben staaten- und völkergebilde, die schöpfungen des menschlichen geistes auf den wichtigsten gebieten seiner bethätigung dem schüler zum verständnis zu bringen, vor seinen augen gewissermaszen den ganzen bau in seinen allgemeinsten umrissen entstehen läszt und in klarer, einfacher sprache die obwaltenden beziehungen und wechselwirkungen darlegt.

Aus dieser aufgabe schon ergibt sich, dasz in II^b der unterricht zu beginnen hat mit einer betrachtung des orients, in dessen weiten gebieten wir zuerst das licht der cultur aufleuchten sehen

und dessen einwirkungen auf Griechenland unleugbar sind. obgleich man den vorzug der alten geschichte für den unterricht immer darin sucht, dasz dieselbe bei ihrem prototypen charakter die einfachsten gestalten des menschlichen lebens vor augen führe, aus deren vielfacher combination erst die verwickelten gebilde der späteren zeiten entstanden seien, so will man doch, in der meinung griechischer als die Griechen selbst sein zu müssen, die darstellung mit diesen schon durch eine voraufgegangene einfachere culturstufe in ihrer entwicklung so vielfach beeinfluszten Griechen beginnen. sollte man sich doch beglückwünschen, dasz alte berichte und die ergebnisse der neueren forschung uns die willkommene gelegenheit bieten zur zusammenstellung aller der errungenschaften, die der orient schon in früher zeit auf dem gebiete menschlichen schaffens erarbeitet hat. kann doch dem schüler gerade hier in einer schärfe und allseitigen durchführung, wie sonst nirgends, die abhängigkeit deutlich gemacht werden, in der die entwicklung des volksgeistes nach allen seiten seiner bethätigung, und die schicksale der nationen von der natur des von ihnen bewohnten landes stehen. eine gegenüberstellung des Nilthales und der Euphratländer mit ihren wirkungen auf cultur und leben wäre im stande, unsere ansicht des näheren zu belegen, gerade wie die verschiedenen auffassungen, welche die stellung und die aufgaben des königtums zu allen zeiten gefunden haben, nirgends klarer entgegentreten als in dem fortschritte, der in folgender reihe sich darstellt: 1) Ägypter, 2) Assyrer, 3) Meder, 4) Perser, 5) Israeliten. der könig ist absolut, weil er ist 1) gott auf erden, 2) oberster kriegsherr durch eigne vorzüge und durch die kraft seines volkes, 3) gerechter richter, 4) vorkämpfer des Ormuzd in wahrheit, arbeit, frömmigkeit und im kampfe gegen alle laster, 5) in form der theokratie beauftragter des höchsten gottes.

Ferner kommt diese betrachtung des orients nicht nur den ansprüchen unserer gegenwärtigen zeit entgegen, die mehr als je wieder hingewiesen wird auf die beobachtung der dortigen für Europa so einfluszreichen vorgänge, sondern sie bietet dem lehrer auch zum ersten male gelegenheit der aufgabe der sogenannten quellenlectüre sich zuzuwenden. lassen sich doch leicht im Herodot die wichtigsten und interessantesten stellen markieren, wie die erste expedition zur entdeckung der Nilquellen, die schilderung Ägyptens, die entstehung von Deioces königtum, die einführung der buchstabenschrift bei den Griechen, das schicksal des Cyrus, der friedensvertrag zwischen Cyaxares und Alyattes usw.

So erhält der schüler hier schon einen eindruck von der pflicht der geschichtsdarstellung, immer auf die quellen zurückzugehen. es erwacht in ihm bereits eine vorstellung wissenschaftlichen sinnes und das ihm durch die besten autoritäten, die uns überhaupt zugänglich sind, unmittelbar von dem ehrwürdigen altertum mitgeteilte wirkt belebend und plastisch mehr gestaltend auch auf den übrigen stoff dank der assimilierungskraft des geistes, die ihn un-

willkürlich dazu treibt, standpunkt und auffassungsweise des einen gebietes auch auf die übrigen zu übertragen. daher bin ich der ansicht, dasz eine benutzung des Herbstschen quellenbuches für die weiteren partien der griechischen geschichte sich wohl empfehlen möchte, wenn auch das z. b. über Lykurg und Solon aus Plutarch mitgeteilte gar zu dürftig ist, die hauptmomente der verfassungen ganz fortgelassen sind. statt dessen hätten doch wohl die lang ausgeführten berichte über die messenischen kriege zweckentsprechend beschnitten werden müssen. bei der nicht allzu groszen ausdehnung des pensums der II[b] ist die lectüre vieler stücke in der classe selbst leicht möglich zu machen, fallen doch auch die einen bedeutenden raum, ein viertel des ganzen einnehmenden Perserkriege meist dem griechischen unterrichte und der Herodotlectüre zu, und ist doch die hälfte der auszüge im zweiten teile aus Xenophon und Arrian ohne mühe von II[b] zu bewältigen. es erwächst dem schüler also keine steigerung der ansprüche und zugleich können auch die benachbarten unterrichtskreise des griechischen und des deutschen davon gewinn ziehen. noch schlimmer aber steht es um das quellenbuch Weidners für II[a], da es den zu stellenden anforderungen in der willkürlichen auswahl des stoffes in keiner weise entspricht, wie das die nachfolgende darstellung noch des näheren erweisen soll.

Die griechische geschichte hat nun weiterhin die aufgabe, den historischen sinn des schülers zu entwickeln durch eine darstellung der ausbreitung der griechischen nationalität über das Mittelmeer mit ihren ursachen, anlässen und folgen. zu dem europäischen mutterlande zurückkehrend gibt sie eine eingehende darstellung der eigentümlichen und doch den landes- und volksverhältnissen so genau angepassten Lykurgischen verfassung, erklärt die allmähliche entwicklung der peloponnesischen hegemonie, mitsamt den mitteln, welche zu diesem resultate angewendet wurden, und entwickelt dann im gegensatz dazu das werk Solons, wie es sich aufbaut auf den grundlagen der vergangenheit und der gleichfalls eigen gearteten verhältnisse. bei Athen läszt sich ebenso wie vorher bei Brandenburg eine überzeugende darstellung all der verhältnisse und bedingungen geben, aus denen die spätere grösze hervorwachsen muste, so dasz der schüler die momente verstehen lernt, auf denen die bedeutung eines reiches beruht und welche die erklärung seines geschickes enthalten. mit dem nachweis der bedeutung, welche die tyrannis des Pisistratus und überhaupt die älteren gewaltherschaften in Griechenland für die entwicklung der landeskräfte und für die stellung Spartas im gegensatz zu den späteren auswüchsen der willkür gehabt haben, mag das pensum des sommersemesters bereits nach der mitte des august abschlieszen, so dasz der rest bis ende september ganz allein der behandlung des geographischen pensums der II[b] verbleibt. daher ist dasselbe nicht auf zwei erdteile zu beschränken, sondern es sind neben der schon am beginn des sommersemesters vorausgeschickten betrachtung des terrains, auf dem sich

die griechische geschichte abspielt, wovon manches im anschlusse an Vorderasien und an die betrachtung der griechischen colonien gegeben werden kann, auch die andern erdteile nach II[b] zu verlegen, damit II[a] wiederum im anschlusse an die römische geschichte für die nochmalige betrachtung von ganz Europa frei wird. denn die geographischen anschauungen vornehmlich können nur durch stete wiederholungen im geiste fest werden, und dazu ist bei diesem unterricht am allerwenigsten selbständiges arbeiten des schülers zu hause zu verlangen, weil das zusammenlesen aus lehrbuch und atlas namentlich dem noch ungeübten zu viel zeit raubt und ein lesen aus dem atlas allein erst in der schule selbst gerade durch die häufigen vorführungen im unterricht möglich und nutzbringend wird.

Das wintersemester beginnt dann nach kurzer recapitulation des bisherigen ganges der entwicklung mit der darlegung der ursachen und anlässe jenes ersten groszartigen zusammenstoszes zwischen orient und occident, schildert den verlauf des kampfes mit steter hervorhebung der überlegenheit griechischen geistes und griechischer freiheit über barbarentum und despotismus und läszt das ganze gipfeln in der begründung der athenischen seeherschaft. mit dieser machtentfaltung tritt dann im gegensatz zu Spartas wesen und verfassung scharf hervor der vorzug des Solonischen geistes, der in gesunder und freier luft entwickelt allen anforderungen gerecht zu werden weisz, welche immer die grosze zeit an die leistungsfähigkeit der nation stellt, da aber Sparta zu mächtig wiederum dasteht, um ungestraft eine solche zurücksetzung vor der ganzen nation dulden zu können, so entwickelt sich, zumal seitdem in Athen die actionspolitik des Perikles zur herschaft gekommen ist, der gegensatz zur schärfe des groszartigsten ringkampfes, den die so vielfach zersplitterte griechische nation je durchzumachen gehabt hat. aber von anfang an erklärt sich die natur des landes und die dadurch verstärkte eigentümlichkeit der nation gegen Athen, das trotz seiner anfangs so edlen grundsätze und ziele schlieszlich doch unterliegen musz. die furchtbare katastrophe der pest vernichtet des Perikles gesamte vorkehrungen. da mit seinem hingange und mit dem tode der meisten von seinem geiste getragenen männer raum geworden ist für ein neues, wildes geschlecht, so treten nun alle die verderblichen seiten der durch Perikles hergestellten unumschränkten demokratie in wirksamkeit und somit ist der untergang des herlichen Athen eigentlich schon besiegelt. dasz es trotzdem sich noch nahezu ein menschenalter hält, bewirkt neben der festen organisation des Perikles die unbeholfenheit des Lykurgischen oder vielmehr chilonischen Sparta, das jetzt gar nicht mehr versteht, seine erfolge kraftvoll und schnell auszubeuten.

Die gesichtspunkte, welche den sonst so verworren erscheinenden gang des krieges leiten, sind kurz folgende: nach den zwecklosen plünderungen der ersten zeiten, wo namentlich auf spartanischer seite die vollständige verleugnung der angestammten kriegsweise

auffällt, bringt endlich Demosthenes ordnung und ziel in die unternehmungen durch seine besetzung schwacher punkte an feindlicher küste. darauf antwortet Sparta mit der expedition des Brasidas, der in seiner seltenen originalität mit der gefahrlosen verwertung helotischer kraft das streben verbindet, durch wegnahme der nordischen besitzungen Athen seine pontischen hilfsquellen abzuschneiden. nachdem so auf beiden seiten die schwachen punkte erkannt sind, und da die kräfte sich noch die wage halten, so kann der friede des Nikias den streit vorläufig beilegen.

Nun gewinnt in Athen der repräsentant des gewandelten zeitgeistes, der geniale, aber grundsatzlose, daher auch seinem vaterlande verhängnisvolle Alkibiades die leitung mit seiner politik, ohne anstrengung und gefahr für Athen Sparta durch seine eignen bundesgenossen lahm zu legen. was also Epaminondas später zur wahrheit macht, das hat der scharfsinnige Athener schon angegriffen. jetzt aber kann er noch keinen sieg erwarten, er musz vielmehr bei Mantinea dieses streben nach erfolg ohne angewendete mühe als unausführbar wieder aufgeben. nun sucht er für den verlust in der Chalcidice ersatz in Sicilien, betritt also an sich ganz richtige bahnen. aber der souverän, der demos von Athen, war einer so weitumfassenden aufgabe, die eine consequente durchführung verlangte, nicht mehr gewachsen. dank den machinationen der Lakophilen gieng die expedition zu grunde, und nun bringt der an hilfsquellen unerschöpfliche schüler des Sokrates die entscheidung der griechischen angelegenheiten in die hände der persischen groszmacht, eine wendung, die im frieden des Antalkidas ihr schmachvolles ziel erreichte und den hundertjährigen streit trotz aller niederlagen dennoch zu gunsten des orients beizulegen schien. Athen aber wird durch Decelea, mit dessen besetzung Sparta endlich wieder auf des Alkibiades anlasz seine alte kriegsweise aufnimmt, und durch die weiteren wühlereien der verräter im innern so mürbe gemacht, dasz es kläglich capitulieren musz.

Dasz Griechenland aber vom sturze Athens keinen segen gehabt, dasz das gedankenarme eigennützige Sparta ganz unfähig war, die nation zu vertreten und zu leiten, das beweist die folgezeit mit ihren wirren, bis dann endlich die tüchtigkeit weniger männer die thebanische hegemonie begründet, die aber eben ihrem ursprunge entsprechend nur von kurzer dauer sein konnte. was Epaminondas aber an fruchtbaren gedanken gehabt in dem streben nach friedlicher einigung der nation und nach herstellung einer gemeinsamen politik dem auslande gegenüber, in ausbreitung und befestigung des hellenismus, das übernimmt nun, da die einzelnen volkskräfte sich ausgelebt und soweit ihre befähigung reichte, beigetragen haben zur entwicklung des reinhellenischen geistes, die anfangs halbbarbarische militärmonarchie Macedoniens, deren mission aufzuhalten selbst der feurige patriot Demosthenes nicht mehr im stande ist. sonach erwächst dem groszen Alexander die aufgabe, zum genusse

der güter, welche Sparta, Athen, Theben der nation erworben und entwickelt haben, die ganze welt des ostens heranzuziehen und dem bestreben nach versöhnung zwischen orient und occident lebenskraft zu bieten. aber schnell wie dieser heldenjüngling hinschwindet, geht auch der bestand dieses seines werkes vorüber. trotz der hellenischen reiche und hellenischen wesens im orient bleibt der gegensatz bestehen, und Rom selbst kann ihn nicht ausgleichen, es vermag nur den kampfplatz hinter den Euphrat zurückzuverlegen.

In Griechenland aber, wo Argos neben Sparta nur in Pheidon sich hat geltend machen können, und Arcadien fast ganz ohne politisch maszgebende bedeutung geblieben ist, tritt noch einmal in dem nach altem vorbild organisierten achäischen und ätolischen bunde die letzte gestaltungskraft der nation hervor. da aber gegen Rom leere tiraden nicht mehr helfen, so haben auch diese bestrebungen bald ein klägliches ende, das in entsetzen ausklingen zu lassen, der herzenshärte der nobilität allein vorbehalten war.

Dieses pensum im winter behandelt, ist, soweit es die zeit gestattet, durch quellenlectüre anschaulich zu machen, aber bis mitte februar läszt es sich vollenden. dann sind noch 3—4 wochen für die geographie zu erübrigen und am schlusse musz durch eine übersichtliche repetition der brandenburg-preuszischen geschichte das pensum der III^a aufgefrischt werden, eine arbeit, bei welcher dem schüler, nun schon in längerer darstellung seine gesteigerte auffassungskraft und seine herschaft über die sprache zu bethätigen, gelegenheit geboten wird. da, wie der vorstehende umrisz das erkennen lassen musz, Herbsts hilfsbuch in keiner weise dem schüler eine stütze gewährt und da, falls es auf die sicherung des unterrichtszweckes ankommt, doch bei dem besten willen sich an das lehrbuch zu halten, die darstellung nicht wesentlich anders, als wir sie gegeben, gestaltet werden kann, so gebe ich auch hier die hauptsächlichsten resultate zusammengefaszt dem schüler in solch improvisierten dictaten, wie in III^a, nur dasz ich ihn schon mehr mit heranziehe zu der arbeit der formgebung des gemeinsam gewonnenen gedankens. für das übrige lasse ich ihm freie hand, ob er, hier vielfach durch die fertigkeit im stenographieren unterstützt, ganz nachschreiben oder ob er, was von einem secundaner doch immer schon erwartet werden kann, in einem umfassenden werke nachlesen will. steht ihm doch jetzt die treffliche letzte bearbeitung von Hertzberg dafür zu mäszigem preise zur verfügung.

Bei der repetition verlange ich nicht alles vorgetragene wieder in derselben weise, sondern versichere mich nur von neuem, ob der schüler mit verständnis dem oft auch durch fragen unterbrochenen vortrage gefolgt ist, die hauptmomente richtig erfaszt hat und in einigermaszen gewandter darstellung wiederzugeben versteht. einzig dazu scheint mir Herbst verwendbar, den schüler schon vor der stunde durch darreichung des materials auf den standpunkt zu bringen, dasz er einigermaszen über den stoff orientiert mit um so

besserem erfolge dem vortrage zu folgen vermöge. dasz wir so wenig gewicht darauf legen, ob die schüler nachschreiben oder nicht, dasz wir das nachschreiben nicht verurteilen, wie es meist geschieht, das hat in der thatsache seinen grund, dasz einmal kein geschichtsunterricht, wenn er erfolg haben soll, ohne jegliches nachschreiben denkbar ist. jeder geschichtslehrer läszt nachschreiben, wenn mancher es auch nur notizenmachen nennt, er musz nachschreiben lassen, weil ein vortrag ganz eng an den wortlaut des lehrbuches angeschlossen, zumal bei dem so weit verbreiteten Herbst, einfach unmöglich ist. gerade die Herbstschen hilfsbücher haben den usus des nachschreibens durch ihre kargheit in stoff und form und durch ihr abweisendes verhalten gegen alles ansinnen tieferer begründung im stillen gefördert. unser ideal freilich wäre verwirklicht, wenn die schüler dahin gebracht werden könnten, dasz sie durch aneignung des betreffenden stoffes auf die stunde gehörig vorbereitet, in derselben dem vortrage aufmerksam folgend nun unmittelbar nach dem unterrichte sofort den ganzen entwicklungsgang frei aus dem gedächtnisse zu papiere brächten, gerade in derselben weise wie dies der auf seine methodische fortbildung und immer tiefere verarbeitung des stoffes bedachte lehrer nach dem vorbilde Ciceros thut. nach vielen seiten hin ist diese methode in I, vielleicht auch schon in II[a] segensreich, da sie dazu zwingt noch einmal den ganzen verlauf der betreffenden darstellung vor den augen vorüberziehen zu lassen, noch einmal den frischen eindruck zu fixieren, da also der ganze inhalt der lehrstunde vollständig zum geistigen eigentum des schülers wird. aber während er schreibt, treten ihm bei genauer betrachtung des stoffes oft auch neue beziehungen vor augen, auf die der unterricht entweder gar keine rücksicht genommen hat oder über die er, bei seiner aufgabe nur die hauptmomente herauszugreifen, leichter hinweggegangen ist. der blick öffnet sich über ein weiteres feld nach dem gesetze der ideenassociation und combination. rechnen wir dazu die übung, die aus dem schreiben an und für sich für gedächtnis, auffassung, nachdenken, zucht des geistes, formgebung des stoffes entsteht, so hat in der that diese art der aneignung so viel verführerisches, dasz man die in der furcht vor überbürdung liegenden hindernisse von herzen bedauern musz und der meinung sein könnte, man müsse es ins belieben des schülers selbst stellen, ob er nicht diesen weg wählen wolle. so viel scheint sicher zu sein, dasz, wenn erst einmal ein anfang damit gemacht ist, wenn der schüler die charakteristische eigentümlichkeit des ewigen aufschiebens abstreift und den geist in strenge zucht nehmend sich an den schreibtisch zwingt, diese arbeit bald gar nicht so sehr viel mehr zeit wegnimmt, als die repetition doch immerhin fordert, und dasz dann die hauptsächlichste instanz dagegen wegfiele. sind es doch auch immer nur wenige seiten meiner ausarbeitungen, die ich in der stunde durchnehme, und bestimmt sich danach die ausdehnung des stoffes auf ein mäsziges, bald zu bewältigendes quantum. bereitet man

diese methode in der classe selbst in der weise vor, dasz die schüler, die ersten schwierigkeiten zu überwinden, in der stunde selbst unmittelbar nach der durchnahme eines bestimmten stoffteiles die niederschrift vornehmen, und unterstützt sie der lehrer bei der ferneren fortführung des werkes durch eine liebevoll geleitete controle, so können uns alle entrüstungsrufe über neueinführung des glücklich gebannten hefteschreibens nicht davon abhalten, in dieser methode ein segensreiches hilfsmittel der erziehung und des unterrichts zu begrüszen. wird aber dieser versuch nicht beliebt, wozu in dieser zeit der überbürdung auch wohl keine aussicht ist, so bleibt für den lehrer, der nicht nur von seinen schülern die aneignung des bloszen kahlen stoffes verlangt, sondern von dem wunsche beseelt ist, dasz etwas mehr haften bleibe, dasz seine auf die verarbeitung verwandte mühe ihren lohn finde in tiefer nachfolgendem verständnisse des schülers, für ihn bleibt kein anderes mittel als in I und II[a] das nachschreiben nicht nur zu gestatten, sondern bestimmt zu fordern. denn nur so bleibt die hoffnung gesichert, dasz der unterricht etwas mehr frucht trage, als nur im allgemeinen ein gewisses interesse zu erwecken oder höchstens die schüler ein stündchen angenehm zu unterhalten. auch hat er bei der forderung ein bestimmtes gröszeres gebiet zu repetieren die gewisheit, dasz die schüler dabei das richtige treffen werden, und diese wiederum wissen auch, woran sie sich zu halten haben und sind gesichert vor ungewissem umhertappen und vor der zeitverschwendung, falls sie in umfassenderen werken nachlesen müsten. nichts ist entmutigender für den lehrer, als wenn er nach eingehender durchnahme eines pensums nun bei der repetition nichts weiter vorfindet als die allgemeinen andeutungen von Herbst oder gar den auswendig gelernten text irgend eines leitfadens. das nachschreiben tritt ferner auch der neigung mancher schüler zur träumerei und zum abirren der gedanken von dem vorliegenden stoffe wirksam entgegen, dadurch dasz es sie zwingt, immer dem vortrage zu folgen und ihre gedanken und kräfte streng zusammen zu halten. denn das zu behaupten wird doch wohl kein lehrer, auch der geschulteste nicht, wagen dasz er im stande sei, eine ganze stunde lang den geist aller schüler ohne jede unterbrechung streng beim thema zu halten, zumal wenn die aufmerksamkeit sich auf nichts gegenständliches, auf kein buch usw., auch nicht immer auf die wandtafel zu concentrieren hat, sondern das blosze folgen der gedanken gefordert wird. es gibt aber auch selbst in den oberen classen noch ingenia, die mitunter so zerstreut und träge sind, dasz sie sich nicht dazu im stande zeigen, so eben vorgetragenes oder von einem mitschüler geantwortetes einfach zu wiederholen. so lange der schule nicht das recht zusteht, solche unwürdigen elemente einfach auszuschlieszen, musz sie für den geschichtsunterricht auch alle mittel, welche ihr zur erhaltung der aufmerksamkeit irgend dienen können, anwenden dürfen und durch den zwang der feder wenigstens solche schüler bei der sache halten.

für II[b] mag noch das zusammenfassende schluszdictat genügen, das ja jede stunde öfter unterbricht, und wenn der vortrag nicht als oratorische kunstleistung ebenmäszig abläuft, sondern durch fragen, von den schülern möglichst selbst gegebene zusammenfassungen sich öfter unterbricht, so läszt sich so wohl die aufmerksamkeit zusammenhalten und mit hilfe des Hertzbergschen werkes das resultat in dieser classe sichern. aber für die römische geschichte fehlt bis heute noch ein, wenigstens billig zu beschaffendes werk, das dem standpunkte der II[a] gerecht würde. der unterricht in I gar verlangt eine ganze reihe von werken, deren verarbeitung dem schüler ganz unmöglich wird. daher sind diese beiden classen vorläufig noch auf das nachschreiben angewiesen. wenn dasselbe bisher verpönt ist, so schreibt sich dieser widerwille wohl daher, dasz bei der bis jetzt herschenden umständlichen buchstabenschrift für den ungeübten schüler die aufgabe zu schwer fiel. war es ihm gelungen, einen gedanken in kurzen worten zusammenzufassen, so war der vortrag schon wieder weiter geeilt, ehe der nachschreibende mit seiner arbeit des fixierens zu ende kommen konnte, und das mindestens erforderliche hasten und jagen liesz gar keine rechte freudigkeit am unterrichte aufkommen und unterdrückte gar die gerade bei der geschichte so wesentliche freude am dargestellten selbst, und der lehrer, der etwa auch sich bestrebt das gemüt zu ergreifen und die zuhörer zu begeistern für die thaten und schicksale einer groszen vergangenheit, sah seine absicht vollständig vereitelt.

Dies sind wohl in der kürze die wesentlichsten gründe, die bisher gegen die forderung des nachschreibens geltend gemacht wurden. sie sämtlich aber kommen zu falle durch die thatsache, dasz in jüngster zeit die fertigkeit des stenographierens solche fortschritte gemacht hat, dasz es dem kundigen in der that leicht fällt, nachdenken des vortrags und schriftliches festhalten in den hauptgedanken zu verbinden und damit diese übung zugleich zu einem wichtigen mittel der geistigen entwicklung überhaupt zu gestalten. wenn er anfangs sich strenger an den wortlaut hält, so ist das doch auch nicht verwerflich, ist ein richtiges auffassen und folgen doch gesichert; allmählich wird er schon zu gröszerer selbständigkeit fortschreiten. aber auch wer der kurzschrift nicht mächtig ist, braucht nicht ängstlich sich abzumühen in dem streben, ja alles vorgetragene zu papiere zu bringen. liegt es doch gerade in der natur des absolut freien vortrages, dasz er lückenlos fortschreitet und die gedankengebilde langsam herauswachsen läszt, dasz er öfter halt macht vor- und rückschau zu halten, und dasz er überhaupt sich mehr in die breite entfaltet. daher vermag der schüler recht wohl die hauptgedanken herauszugreifen und das jetzt allein zusammenzustellen, was auf den früheren stufen ihm das dictat des lehrers gab. dies wird ihm um so leichter möglich sein, da er ja nach und nach durch die von mir entwickelte methode zu dieser fertigkeit erzogen ist, so dasz hier ganz offen die bedeutung herausspringt, welche nach dieser

seite hin der geschichtsunterricht für gewandtheit im ausdruck und für entwicklung des denkens und combinierens hat.

Stellt man aber den grundsatz auf, das in solcher arbeit entstandene und geistig durchdachte, wiederholt geprüfte habe nun auch damit die berechtigung selbständiger existenz erhalten gegenüber den darstellungen der lehrbücher, die oft auf dem vertrauen in die geschicklichkeit des sie benutzenden lehrers fuszend oberflächlich und fehlerhaft gemacht sind, erkennt man an, dasz ein für viele anstalten zugeschnittenes lehrbuch der individuellen kraft entbehrt, ohne geistige einwirkung auszuüben dem schüler und dem lehrer kalt und ohne innere verwandtschaft gegenübersteht, gibt man zu, dasz ein solcher zwang grosze entsagung vom lehrer verlangt, die ihm um so schwerer oft werden musz, weil sie der bessern überzeugung gegenüber einfach vom verfasser des lehrbuches ohne allen höheren rechtstitel geboten wird, gesteht man zu dasz in keinem fache so wie in der geschichte gerade die individualität des lehrers zur geltung kommt und für erfolg und mislingen den ausschlag gibt, ist daher im geschichtsunterricht vor allen dingen danach zu streben, dasz er in den oberen classen wenigstens von ein und demselben lehrer erteilt wird, so, glaube ich, könnte man sich leicht mit dem gedanken vertraut machen, dasz jede anstalt, wie sie ein abgeschlossener organismus für sich ist, auch das recht habe, sich ihr lehrbuch selbst zu schaffen als unmittelbares ergebnis des praktischen unterrichts selbst und als einen vertrauten begleiter des schülers durch den ganzen cursus hindurch. welch segensreiche folgen das hat, glaube ich aus eigner erfahrung bezeugen zu können, da ich die gelegenheit einer programmarbeit benutzend meinen obersecundanern endlich einmal die entwicklung des alten Rom bis gegen das jahr 133 hin klargelegt und dadurch ein treffliches hilfsmittel für den unterricht gewonnen habe. hier bereits gesagtes und ausführlich dargelegtes nicht noch einmal zu wiederholen, darf ich wohl verweisen auf meinen 'beitrag zu der frage nach ziel und methode des geschichtsunterrichts an gymnasien', programm nr. 234 Wittenberg 1883. das wenigstens glaube ich auf diese weise erreicht zu haben, dasz die schüler die sagengeschichte Roms mitsamt dem für die entwicklung der weltmacht so bedeutungsvollen historischen kerne kennen gelernt haben und rechenschaft zu geben wissen von den ursachen, auf denen die lahmlegung Hannibals auf italischem boden durch die politische begabung und die leistungen des senats und durch die kernkraft der legionen beruht. zugleich haben sie einblick gewonnen in die verhältnisse, auf welchen die bedeutung und das schicksal der Gracchen beruht, der urheber jener im kaisertum endenden hundertjährigen umwälzung. dadurch ist also die gesamte erste hälfte der römischen geschichte zum verständnis gebracht, während mit hilfe der Pompejana auch die ursachen sich leicht entwickeln lassen, auf denen die notwendigkeit für endliche herstellung des principats begründet ist.

Dieser ganze grosze entwicklungsgang der römischen geschichte ist bequem bis weihnachten durchzuführen und kann trefflich zur befestigung und quellenmäszigen begründung des verständnisses in der Liviuslectüre eine sichere begleitung finden, falls natürlich die lateinische extemporelectüre zugleich in den händen des geschichtslehrers liegt. zu diesem zwecke ist aber das quellenbuch von Weidner deshalb nicht zu gebrauchen, weil dasselbe, wie schon die überschrift der einzelnen stücke zeigt, ganz oberflächlich nur sogenannte interessante partien, natürlich meist kampfscenen, herausgreift. da vielmehr das lehrreiche und wirklich wichtige in der entwicklung der verfassung und in den die volkskraft stählenden inneren kämpfen liegt, so müssen die hierfür wichtigen stellen herausgegriffen und dabei namentlich solche partien betont werden, in denen Livius die verhältnisse und die stimmung der leitenden personen ausführlich, meist in lebensvollen reden, darlegt und in festen typen den geist der zeit charakterisiert. wunderbar ist das hierbei, wie eine einigermaszen aufmerksame lectüre des Livius oft an einem einzigen worte die bedeutung irgend eines ereignisses erkennt, wie die wichtigkeit mancher vorkommnisse schon durch die form der darstellung hervorgehoben und gezeichnet wird, s. lib. VII 29 im eingange und lib. XXI 22, 9, wo in dem einen worte vastitatem Italiae die ganze verhängnisvolle bedeutung gezeichnet ist, welche der Hannibalische krieg für die entwicklung der socialen verhältnisse Italiens für alle zeiten gehabt hat. ebenso verhält es sich mit dem groszartigsten kampfe, den Rom je geführt. der Hannibalische krieg kann in seinem ganzen verlaufe nach ursachen und folgen auch für die spätere entwicklung z. b. des principats und des so verhängnisvollen söldnerwesens durchaus klar gemacht werden. leicht läszt sich hierfür ein kanon aufstellen, der die wichtigsten berichte dem schüler vorführt, neben der sicherung seiner geschichtlichen kenntnisse auch dem lateinischen unterrichte in steigerung der gewandtheit beim übersetzen förderlich wird und den geist übt in umfassung gröszerer partien.

Durch diese behandlung des Livius allein gewinnen wir einen lebendigen einblick in die ansichten, welche die gebildeten kreise der ausgehenden republik über die vergangenheit ihres vaterlandes hatten, und ein verständnis erwacht uns für die empfindungen, welche damals in der hauptstadt selbst lebendig wirksam waren. diese auffassung des Livius ist noch nicht hindurchgegangen durch das sieb der nüchtern-verständigen kritik unserer tage, sie ist noch ausgestattet mit der lebenswärme unmittelbar eigenster erfahrung und daher für den unterricht so fruchtbar. von dieser überzeugung geleitet, habe ich mich der aufgabe unterzogen, aus den beiden für uns besonders lehrreichen dekaden des schriftstellers alle für unsern zweck besonders wichtigen schilderungen zusammenzustellen und durch eine fortlaufende darstellung mit einander in verbindung zu setzen, damit das verständnis auch da, wo man keine zeit zur durch-

nahme in der classe selbst zu haben glaubt, dem fleiszigen selbstthätigen schüler erleichtert werde. so hoffe ich die ansicht zu befestigen, dasz der unterricht eine so nahe liegende gelegenheit zur förderung unserer jugend sich nicht entgehen lassen dürfe, und denke damit der obersecunda die quellenlectüre zu retten.

So gewinnt der schüler auch ein auf eigner erkenntnis beruhendes urteil darüber, worin eigentlich der wert der Livianischen berichte besteht, und erhält immerhin doch, wenn auch in der einfachsten weise, einen einblick in das, was man quellenforschung nennt. musz doch der lehrer durch den gang der lectüre selbst darauf geführt vielfach auf dieses thema eingehen und wohl auch, dies läszt sich aber ganz kurz machen, die folge der ereignisse an der hand des Polybius, in dem jeder geschichtslehrer der II[a] heimisch sein musz, in ihr objectiv richtiges verhältnis setzen, so dasz auch hier etwas wie kritik dem schüler zugänglich wird. freilich gehört ja die kritik an sich nicht in den schulunterricht. ihre übung musz schon den anforderungen entsprechend, die sie an die verstandeskräfte stellt, späteren lebensjahren vorbehalten bleiben. aber wie will der leidenschaftlichste vertreter der würde dieser kunst den obersecundanern z. b. die ältere römische geschichte in einer weise vorführen, die sich von der in sexta angewendeten methode unterscheidet, wenn er nicht eingeht auf die zergliederung des sagengewebes? einfach streichen dürfen wir diese ganze zeit nicht, weil in ihr die grundlage des späteren ausbaues verborgen liegt. da es nun in der that sich bewerkstelligen läszt, dasz man an der hand des Livius selbst die untersuchung anstellt, und da diese arbeit gerade überaus fördernd auf die entfaltung der jungen verstandeskraft wirkt, so kommt es nur an auf das geschick des lehrers, schritt für schritt auf wirklich bequemem wege mit den schülern selbst das resultat zu erarbeiten, damit aus dem an sich für beurteilung der römischen auffassung hochwichtigen sagengewebe der historisch gesicherte kern herauswachse, aus dem dann erst der organismus des staatswesens auf dem festen boden der thatsachen emporblüht. abgesehen von der förderung, welche durch dieses aufsuchen der wahrheit auch die sittliche kraft des schülers erfährt, wird durch solches verfahren auch der grund gelegt zu einer freieren stellung des lesenden gegenüber seinem gegenstande: der schüler fängt bereits an sich an die überaus wichtige anschauung zu gewöhnen, dasz nicht alles gedruckte, nur weil es gedruckt ist, deshalb auch schon als wahr angenommen werden müsse. er gewöhnt sich das ihm sonst in der litteratur dargebotene auf seinen wert zu prüfen und gewinnt in der eignen kraft das beste schutzmittel gegen die vielfach leichte ware der heutigen presserzeugnisse.

Die Pompejana erhält dann in I eine notwendige ergänzung in der hierher meist fallenden privatlectüre des Sallust, aus der das resultat sich wieder ergibt, dasz die nobilität wohl die weltherschaft hat begründen können, aber alle eigenschaften entbehrt, die erforder-

lich sind zur erfüllung all der heiligen pflichten des regierenden. so steht uns denn die groszartige kaiserzeit da als erfüllerin all des in den vorhergehenden jahrhunderten auf allen gebieten vorbereiteten.

Bevor wir aber zu ihrer schilderung übergehen, ist hier gerade die geeignete stelle, um das, was an geographischer kenntnis bei einverleibung der einzelnen europäischen länder in das Römerreich bereits geschaffen ist, noch einmal zusammenzufassen und durch hereinziehung des nordens und ostens zu einem überblick über das ganze auszerdeutsche Europa auszudehnen. wenn hiermit der januar hingeht und die griechische geschichte, jetzt als gegenstück besonders lehrreich, wiederholt ist, dann bleiben für die römische kaiserzeit immer noch circa 6 wochen, eine zeit, die hinreicht, um diese wichtige phase europäischer entwicklung zu deutlichem verständnis zu bringen: ja, es ist in der that notwendig der geschichte von Caesars tode bis zur vorherschaft der Germanen die gleiche aufmerksamkeit zu schenken, wie sie die entwicklung der republik bisher erfahren hat. wenn für die genauere behandlung der letzteren der grund geltend gemacht wird, dasz die in der schule zunächst in betracht kommenden schriftsteller dieser älteren periode angehören, so rechtfertigt sich doch eben daraus nur die notwendigkeit einer eingehenden betrachtung. diese sorgsamere pflege wird aber anderseits hier dem geschichtslehrer wieder erleichtert durch die lange beschäftigung der schüler mit diesem stoffe der republicanischen zeit auch in den andern lectionen und durch die notwendigkeit, in diesen stunden doch immerhin auch auf den eigentümlichen charakter des vom schriftsteller gerade behandelten zeitalters, auf verständnis des stoffes selbst und des historischen zusammenhangs einzugehen. ist es doch bei Livius und Thukydides ganz unmöglich, bei Ciceros und Demosthenes' reden und bei Vergils tendenzdichtung nicht anzunehmen, dasz der lehrer der alten sprachen sich heute noch ganz auf die betrachtung der grammatik und der stilistischen eigentümlichkeiten beschränkt. weil nun aber der geschichtsunterricht, wenn er seine aufgabe erfüllen soll, sich nicht auf die der schriftstellerinterpretation zu leistenden handlangerdienste beschränken darf, weil er vielmehr nun einmal das bild vom werden, wachsen und vergehen der völker und staaten verständlich machen soll, weil also speciell der obersecundaner die in dem römischen wesen enthaltene kraft und einwirkung auf entwicklung der menschheit kennen lernen musz, so ist es nicht einzusehen, wie man plötzlich bei Caesars tode oder, wenn es hoch kommt, bei Actium halt machen, die darstellung also in der mitte abbrechen kann.

(fortsetzung folgt.)

WITTENBERG. CARL HAUPT.

28.

EIN WORT ÜBER ILLUSTRATION DER LEHRBÜCHER.

Während man trotz der groszen und gewis berechtigten wertschätzung, welche der anschauung im unterrichte zu teil geworden ist, bis jetzt nur mit einer gewissen reserve sich der illustration in den für die schule bestimmten lehrbüchern bedient hatte, beginnt man in letzter zeit die schranken weiser mäszigung zu durchbrechen und auch solche schulbücher zu illustrieren, welche bis dahin davon verschont geblieben sind. zuerst sind es zwar schüchterne versuche z. b. verweist man einem anhange solche bilder zu, welche allgemeine begriffe eines unterrichtsgebietes veranschaulichen sollen. dabei bleibt man aber nicht stehen, man geht, dem rufe nach anschauung folgend, einen bedeutenden schritt weiter und wagt den versuch eine grosze anzahl von holzschnitten in den text einzuschieben.

Beim erscheinen so eingerichteter lehrbücher dürfte es wohl an der zeit sein die frage aufzuwerfen, in welcher ausdehnung die bilder in systematisch geordneten, dem schulgebrauch überwiesenen lehrbüchern eine pädagogische berechtigung haben. jeder, der ein solches buch verfaszt oder dessen brauchbarkeit zu erörtern hat, wird sich hierüber klar sein müssen, wenn er sich nicht der gefahr eines groben misgriffes oder einer nicht sachgemäszen kritik aussetzen will.

Versuchen wir es vorab über den zweck der illustrationen im allgemeinen einen richtigen einblick zu gewinnen und auf grund dieser betrachtungen die berechtigung und nützlichkeit derselben im einzelnen zu prüfen. — Wenn der jugendliche geist wirklich mit besonderm interesse bei den vor seine sinne gebrachten gegenständen und darstellungen derselben verweilt, wenn ferner wenigstens im anfang des unterrichts nur durch empirische anschauung klare und bleibende vorstellungen, die durch abstraction zu begriffen sich erheben, gewonnen werden können, so folgt schon hieraus ihre wichtige stellung für die pädagogik, und Pestalozzi hatte vollkommen recht, wenn er als grundsatz seines systems aufstellte, aller unterricht müsse von der anschauung ausgehen, müsse anschaulich sein. auf grund dieser wohlbegründeten forderung bemühte man sich schon seit mehreren jahrhunderten im unterrichte dort, wo der zu beschreibende gegenstand fehlte, ein bild, eine figur desselben an die stelle zu setzen. dank der unermüdlichen thätigkeit vieler sachkundigen männer fehlt es heutzutage wohl kaum noch in irgend einem lehrfache an passenden anschauungsgegenständen, wenigstens ist überall ein guter anfang zu schönen sammlungen gemacht. wenn diese noch nicht so weit verbreitet sind, wie wünschenswert ist, so liegt dies eben daran, dasz viele anstalten hierfür nur geringe mittel zur verfügung haben, schwerlich an einer bewusten vernachlässigung und verkennung des wertes dieser lehrmittel. im gegenteil ist gefahr vorhanden, dasz man der anschauung

eine zu breite basis vergönnt und womöglich einen groszen teil des unterrichts darin auflösen möchte. man wird sich aber auf die richtigen grenzen besinnen und zur rechten maszhaltung gelangen, wenn man sich den vorgang vergegenwärtigt, unter welchem ein guter anschauungsunterricht verläuft. es wird ein gegenstand oder bild zeitweise zum mittelpunkt des interesses, der aufmerksamkeit gemacht, deren lenkung der lehrer durch die vorbesprechung, erklärung des ganzen und seiner teile völlig in seiner hand behält. somit wird die sammlung des jugendlichen geistes auf einen punkt gefördert, es werden besonders deutliche vorstellungen erweckt, es werden auch keine zu grosze forderungen an das abstractionsvermögen gestellt, weil die darstellungen der wirklichkeit entsprechen oder ihr doch nahe kommen. hierin zu viel des guten zu thun verhindert die erwägung, dasz die gewonnenen vorstellungen verarbeitet sein müssen, ehe neue aufgenommen werden dürfen. die vorteile, welche mit dem vorzeigen groszer, in deutlichen umrissen ausgeführter, bildlicher darstellungen unleugbar verbunden sind, gehen verloren, es treten vielmehr noch manche nachteile hinzu, wenn man die bilder, natürlich in verkleinertem maszstabe, dem lehr- und lernbuche überweist. bei oberflächlicher betrachtung freilich glaubt man durch diese neuerung den bedürfnissen der schule in verdienstvoller weise entgegenzukommen, man gibt nemlich zu erwägen, dasz die groszen bilder noch nicht sehr verbreitet seien, dasz die kleineren sehr wohl als ersatz oder doch als ergänzung des anschauungsmaterials dienen könnten. wie zweifelhafter natur diese vorteile sind, mag folgende erwägung lehren. werden die bildchen in der classe gezeigt, so geht die concentration der aufmerksamkeit, welche jeder unterricht anzustreben hat, vollständig verloren; es stellt sich zerstreuung ein, denn der lehrer hat keine controle darüber, ob das erklärte auch wirklich von jedem schüler angeschaut wird.

Wenn ferner schon ein groszes, mit scharfen conturen versehenes bild an die vorstellungsthätigkeit des schülers die eben nicht leichte anforderung stellt, dasz er durch dieselbe zu einem klaren begriffe zu gelangen suche, so ist es bei den miniaturbildern, wie sie in lehrbüchern ja nur platz finden, ungleich schwieriger sich eine der wirklichkeit entsprechende vorstellung zu machen. es ist aber sehr zu befürchten, dasz man das kind durch zu häufige vornahme dieser seelenthätigkeit daran gewöhnt sich hiermit zu begnügen und die beobachtung der wirklichen dinge oder besserer bilder als unnötig zu vernachlässigen. diese falsche art der anschauung würde also das zur wirkung haben, was ein richtiger anschauungsunterricht zu vermeiden sucht. die phantasie, welche eigentlich belebt und gekräftigt werden sollte, wird somit lahm gelegt und durch übersättigung gleichsam tot gemacht. wir wollen hier nur andeutend berühren, dasz es sehr schwierig ist unter der groszen menge eine für die schulzwecke passende auswahl des charakteristischen und typischen zur klaren erkenntnis des allgemeinen im besondern festzustellen. die in den

lehrbüchern befindlichen bilder sind ferner meist so angelegt, dasz sie ohne besondere erklärung sowohl lehrern wie schülern unverständlich sind. wenn sie nun noch in den text eingestreut sind, stören sie die aufmerksamkeit des den text lernenden schülers. dieselbe wird beim lernen unwillkürlich abgezogen und dem bilde zugewendet, auch wenn dieses schon vorher betrachtet und also bekannt ist. die lehrbücher werden endlich durch die grosze anzahl von illustrationen zu umfangreich und kostspielig, nachteile, welche bei jedem buche, das dem unterrichte zu grunde gelegt wird, sehr in betracht gezogen zu werden verdienen. die verleger freilich lassen diesen umstand weniger gelten, wenn nur das buch durch eine schöne ausstattung guten absatz findet. von den verfassern aber, welche erfahrene schulmänner sein sollen, darf man erwarten, dasz sie den groszen unterschied zwischen lern- und unterhaltungsbüchern nicht verkennen. bücher, wie von Hellwald: die erde und ihre völker, naturgeschichte der menschen, Grubes charakterbilder in neuster auflage usw. haben, weil sie hausbücher sein wollen, mit recht den text illustriert.

Sollen also alle bilder und figuren aus den lehrbüchern entfernt werden? mit nichten. zweckmäszig sind meines erachtens alle bildlichen darstellungen, welche zum verständnis und zur erläuterung des lernstoffes durchaus nötig sind, also in den büchern, in welchen wort und bild sich gegenseitig ergänzen und gleichsam zu einem leibe verbunden sind. es wird demnach keinem einfallen die illustrationen in büchern, welche der naturkunde, mathematik und dem turnen gewidmet sind, zu tadeln. wir glauben gegen die auftreten zu müssen, welche der ansicht zuneigen, dasz jedes lehrbuch dann an vortrefflichkeit zunähme, wann es illustriert sei, welche im gegebenen falle nicht in eine ernste erwägung eintreten, ob mit der einführung von bildern den interessen der schule gedient sei. aus den oben dargelegten gründen ist aber ersichtlich, dasz man überall da, wo der text die erläuterung im bilde nicht unumgänglich fordert, sich negativ verhalten soll, wenn es sich um die beregte frage handelt. zu einer concession könnte man sich trotzdem noch verstehen. einige der angegebenen übelstände fallen nemlich fort, wenn man die bilder nicht in den text einstreut, sondern in einen anhang verweist. eine passende, systematische auswahl vorausgesetzt, können diese sehr fruchtbringend verwandt werden. ich denke hierbei besonders an den illustrationsanhang der geographischen lehrbücher von Seydlitz in der 20n bearbeitung; sie bieten in der ausgabe A bilder zur veranschaulichung geographischer begriffe und typische landschaften, während die gröszeren ausgaben B und C das material nach bestimmten gesichtspunkten erweitern. wären die beigegebenen erläuterungen ausgedehnter, so würden die lehrer viel zeit gewinnen und nicht genötigt sein das zur erklärung notwendige selbst zu sammeln. eine sogenannte gebrauchsanweisung fehlt bis jetzt, weshalb es angezeigt sein dürfte hierüber einiges beizubringen, um so mehr

als folgende vorschläge leicht auf andere lehrbücher übertragen werden können.

Etwa die bilder zu gebrauchen, wenn man im texte darüber stolpert, es mit einem nutzlosen angaffen bewendet sein zu lassen, ist wohl nicht im sinne der herausgeber. sie verlangen mit recht unter anderm, dasz die auffassung der geographischen gestaltungen dadurch angeregt werde. dies kann aber nur dann geschehen, wenn die schüler mit interesse und verständnis die bilder betrachten. der lehrer musz also durch eine passende vorbesprechung die richtige stimmung und das verstehen des anzuschauenden erstreben und begründen, er wird die pflanzen, die formen der erde, die tiere genau beschreiben, er wird ganze landschaften vor dem geistigen auge des schülers und, wenn möglich, d. h. wenn das bild charakteristische und einfache züge aufweist, auch vor dessen leiblichem auge auf der tafel entstehen lassen. dann mag das eigentliche beschauen vor sich gehen, wenn es nicht vorzuziehen ist, dies zu hause thun zu lassen. in der folgenden stunde wird das vom lehrer gebotene gleichsam vom vorliegenden bilde abgelesen, unter umständen auch eine kleine skizze an der tafel oder in die kladde gezeichnet; als abschlusz mag ein kleiner deutscher aufsatz gelten, welcher das mehreren bildern gemeinsame heraushebt und vergleicht. zu solcher belebung der combinationsgabe halte ich besonders die übersicht über die menschlichen wohnungen (bei Seydlitz im anhange 46—51) usw. für geeignet. wir glauben durch diese kurzen andeutungen gezeigt zu haben, dasz und wie die bilderanhänge im unterrichte verwertet werden können; sie gewähren gewissermaszen ersatz für die groszen, beim gesamtunterrichte verwendbaren bilder, sind aber nur als notbehelf zu betrachten, so lange die andern nicht genügend verbreitet sind. jedenfalls ist aus der groszen menge mit verständiger wahl das wichtigste und charakteristische herauszugreifen. denn lieber wenige, aber klare, scharf abgegrenzte anschauungen als eine verworrene, unverarbeitete masse von vorstellungen, welche der phantasie der schüler ungezügelten spielraum gewähren oder sie erschlaffen. diese reserve im gebrauch der kleinen bilder mag aber dahin führen, dasz man mehr als bisher bestrebt ist für jede schule die so brauchbaren, gröszeren bildwerke zu beschaffen und den grund zu schönen sammlungen zu legen. dann werden wohl von selbst die überall eindringenden bilder aus den lehrbüchern verschwinden und dort bleiben, wo sie bis jetzt gewesen sind, nemlich in den haus- und unterhaltungsbüchern.

Nach diesen allgemeinen bemerkungen mag eine besprechung der einzelnen unterrichtsfächer folgen und gezeigt werden, in welcher ausdehnung und ausführung illustrationen in den entsprechenden lehrbüchern nach den oben erläuterten gesichtspunkten zu gestatten sind. wir haben hierbei gelegenheit die grenzen, innerhalb deren bilder angewendet werden können, noch enger und schärfer zu ziehen.

1) In der religionslehre hat besonders die biblische geschichte eine illustration erfahren. da diese wegen ihrer verbreitung zu niedrigem preise angefertigt werden musz, so sind die bildlichen darstellungen vielfach des hohen gegenstandes unwürdig; die auftretenden personen sind verzerrt oder wenigstens nicht in scharfen umrissen gezeichnet. wo diese mängel wegfallen, mögen die bilder immerhin zur belebung des lernstoffes beitragen und erbaulich wirken. besser wäre es freilich sie dem anhange zu überweisen, sie würden sich in ungezwungener weise bei repetitionen und beschreibenden erzählungen verwerten lassen; am besten ist es freilich überhaupt nur auf groszen anschauungsbildern den unterricht in der religion zu gründen.

2) Von einer illustration der deutschen lesebücher, wenigstens der für die höheren lehranstalten bestimmten, hat man, so viel mir bekannt, bis jetzt noch abstand genommen. doch wer weisz, wie lange diese enthaltsamkeit dauern wird? hoffentlich wird der erste versuch von allen beteiligten sofort entschieden zurückgewiesen werden. es soll aber damit nicht gesagt sein, dasz zur erklärung der lesestücke die anschauung nicht heranzuziehen sei. im gegenteil können, wo nur irgend möglich, grosze bilder und modelle gebraucht werden, man verschone uns aber mit solchen büchern, die mehr bilder- als lernbücher sind.

3) In den classischen sprachen sind einzelne speciallexika und die für die realien bestimmten wörterbücher, z. b. Lübker reallexicon, mit bildern versehen. diese einrichtung mag gestattet sein, weil die genannten bücher mehr dem individuellen gebrauche dienen, ferner zur gröszern vertiefung und befestigung der häuslichen präparation des einzelnen schülers förderlich sind. damit ist aber auch ihre grenze angegeben. aus den classikerausgaben sind somit alle zeichnungen fernzuhalten, auch kartenskizzen soll der schüler nicht in seinem buche finden, sondern durch die hand des lehrers an der tafel entstehen sehen. von diesem standpunkte also würden wir die Caesarausgabe von Rheinhard anfechten.

4) In die lehrbücher der mathematik, naturkunde, des turnens, zeichnens haben mit recht bildliche darstellungen eingang gefunden, weil text und bild sich gegenseitig voraussetzen. jedoch auch hier liesze sich fragen, ob es nicht besser wäre sämtliche figuren dem anhange zu überweisen, wie von einzelnen herausgebern geschehen ist. der schüler wäre viel eher in der lage sich von seiner präparation oder wiederholung rechenschaft zu geben, wenn sein auge nicht vom bilde auf den text abirren könnte.

5) In den lehrbüchern für die geschichte bemerkt man auszer den historischen karten für geographische verhältnisse auch tafeln für cultur- und kunstgeschichte, z. b. hat Andrae in seinem grundrisz der weltgeschichte deren sechs eingefügt. dieselben geben ein richtiges bild von den eigentümlichkeiten der kunstepochen und können, richtig benutzt, den mangel groszer bilder weniger fühlbar

machen. es wäre übrigens nicht sehr wunderbar, wenn nächstens auch die geschichtsbücher mit kleinen bildern, die den text unterbrechen, überschwemmt würden.

6) In der geographie hatten sich die lehrbücher begnügt dem texte einige kartenskizzen beizugeben. eigentliche bilder fügt Seydlitz in einem schon oben besprochenen illustrationsanhange bei, um dadurch allgemeine geographische begriffe zu veranschaulichen. will man diese neuerung, wenn sie sich in engen grenzen hält, auch gelten lassen, so wird man sich doch gegen den in letzter zeit gemachten versuch, die illustrationen in den text einzuschieben, wenden müssen. das geographische lehrbuch von Baenitz und Kopka bezeichnet diese stufe in der entwicklung der anschauungsmethode; wir möchten nur zweifeln, ob diese neuerung allgemeine oder vielseitige anerkennung finden wird.

So sehen wir das eindringen der anschauungsgegenstände in die lehrbücher in stetem steigen begriffen, sie wird bald alle fächer des unterrichts durchfluten, wenn nicht gegen die drohende überschwemmung ein starker damm aufgebaut wird. zur ausführung dieses hemmnisses bedarf es einer scharfen grenzregulierung, wozu vorstehende zeilen einen kleinen teil beigetragen haben möchten. sie werden ihren zweck erreichen, wenn sowohl die verfasser von schulbüchern als auch die, welchen nach deren erscheinen die aufgabe der kritik zufällt, durch diese betrachtung angeregt, in jedem einzelnen falle sich ernstlich die frage vorlegen, ob auch wirklich mit einer illustration dem interesse der schule gedient sei oder nicht. dieselbe etwa loben ohne auf ihren pädagogischen wert einzugehen heiszt doch nichts anderes als die verfasser und verleger in ihrem vorhaben bestärken und noch weiter auf der betretenen bahn gehen heiszen.

Die übergrosze wertschätzung der anschauungsgegenstände, welche an die stelle der früheren vernachlässigung getreten ist, verdankt ihren ursprung einerseits der leichtigkeit und bequemlichkeit, womit man durch vorzeigen der bilder die aufmerksamkeit der schüler gewinnen kann, anderseits der schwierigkeit, womit die sogenannte innere anschauung im schüler hervorgebracht wird. der strebsame lehrer wird aber die fähigkeit letztere zu erzeugen durch stete übung und aufmerksame beobachtung der fortschritte auf pädagogischem gebiete sich zu verschaffen wissen und die äuszere anschauung nur da benutzen, wo sie der innern in belebender weise zu hilfe kommt. wie in allen dingen ist auch hier maszhaltung nötig, wenn unsere jugend infolge einer schädlichen übersättigung nicht durch die schule selbst der blasiertheit anheimfallen soll.

Düsseldorf. Gustav Kniffler.

29.

GRUNDLEGUNG ZUR LEHRE VOM ERZIEHENDEN UNTERRICHT VON TUISKON ZILLER, WEILAND PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG, ZWEITE VERBESSERTE AUFLAGE, MIT BENUTZUNG DES HANDSCHRIFTLICHEN NACHLASSES DES VERFASSERS HERAUSGEGEBEN VON THEODOR VOIGT, PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT WIEN. Leipzig, Veit & comp. 1884. XII u. 557 s.

Das unter diesem titel erschienene buch ist zum ersten male vom verfasser im jahre 1863 herausgegeben. es ist das hauptwerk des durch seine unermüdliche und umfassende vertretung und ausgestaltung der von Herbart der pädagogik vorgezeichneten richtung bekannten Leipziger professors, und da dieses werk seiner zeit in dieser zeitschrift keine besprechung gefunden hat, so wird eine etwas eingehendere orientierung über den inhalt desselben den lesern erwünscht sein.

Das geschäft des erziehers besteht in drei hauptthätigkeiten, in regierung, unterricht und zucht. um die jugend unterrichten und erziehen zu können, musz der erzieher sie zunächst zu regieren, in ordnung zu halten wissen. das wirksamste und zuverlässigste mittel der erziehung liegt im unterricht. es gibt aber auch eine unmittelbar erzieherische einwirkung auf den zögling, diese wird zucht genannt. über 'die regierung der kinder' hatte Ziller bereits im jahre 1857 eine schrift bei B. G. Teubner erscheinen lassen, welche zu dem besten zu rechnen sein dürfte, was über diesen gegenstand geschrieben worden ist. das vorliegende buch behandelt die zweite aufgabe des erziehers, den unterricht. dieser ist die stärkste pädagogische kraft. er macht wegen seiner reichen verzweigung die ausgedehntesten betrachtungen nötig. die lehre von ihm musz erst abgeschlossen sein, wenn die lehre von der zucht sicher entwickelt werden soll, aber diese fällt, wenn jenes geschehen ist, wie die reife frucht in den schosz; darum warf sich Ziller zunächst auf die lehre vom erziehenden unterricht. das vorliegende werk ist auch von dieser theorie nur der erste wichtigste teil, die 'grundlegung'. die folgenden teile sollten die theorie von der ausgestaltung des unterrichtes im einzelnen bringen. die §§ 23—27 der 'vorlesungen über allgemeine pädagogik', Veit u. comp. 1884 sowie die 'jahrbücher des vereins für wissenschaftliche pädagogik' bd. 1—17 (1869—1885) enthalten dafür einigen ersatz.

Unsere 'grunglegung handelt nun in ihrem ersten teile A) von dem 'verhältnis des unterrichts zur regierung und zucht.' § 1, überschrieben 'regierung und unterricht', bestimmt den begriff des unterrichts im unterschied von der regierung, gibt aber vor allem die wichtigsten anweisungen für eine pädagogisch correcte regierung der kinder während des unterrichtes. welcher mittel sich der lehrer zur aufrechterhaltung der disciplin

bedienen darf, welche zu vermeiden, und welche die besten sind, wird aus der bedeutung, welche der regierung überhaupt im unterrichte zukommt, abgeleitet.

§ 2 handelt von der 'doppelten art des unterrichts', von derjenigen, welche blosz eine gröszere oder kleinere summe von kenntnissen und fertigkeiten zu praktischer verwendung aneignet und von derjenigen, welche allgemeine bildung geben, welche erziehen will. fachschulen und allgemeine bildungs- oder erziehungsschulen werden in ihrem verschiedenen wesen geschildert, besonders aber das eine, allen erziehungsschulen von der volksschule bis zum gymnasium gemeinsame, ziel an der hand einer kritischen geschichte der pädagogischen bestrebungen seit der reformation ins licht gesetzt. es ist bildung des willens, erziehung des ganzen menschen zur wahren humanität zu der höchsten bestimmung, welche dem menschen durch seine natur und göttliche bestimmung gesetzt ist.

§ 3 redet von den 'weltlichen und kirchlichen gesellschaftskreisen in ihrem verhältnisse zum unterrichte' von dem verhältnis des staats, der gemeinde, der familie, der kirche, der gesellschaft zur schule, von der notwendigkeit der drei grundformen der schulen, der volksschule, der höheren bürger- oder der realschule und des gymnasiums, von der notwendigkeit solcher allgemeiner bildungsschulen für die erzeugung gesunder gesellschaftlicher zustände, in welchen sich alle volksgenossen als glieder eines ganzen fühlen, einer für den andern, der hohe für den niedrigen, der ungelehrte für den gelehrten verständnis, achtung und gefühl hat, von der notwendigkeit selbständiger aus den familien der zöglinge gebildeten erziehungsgemeinden, welche die eigentliche fürsorge für die schule zu übernehmen haben, wenn deren wahrhaftes gedeihen gesichert sein soll, vom segen der privatinstitute.

Der umfangreiche und wichtige § 4: 'die schule als erziehungsanstalt' bezeichnet zunächst die familie als die eigentliche erziehungsstätte und zeigt dann, inwiefern und inwieweit die schule, der unterricht, erzieherisch wirken kann. die einzelnen unterrichtsfächer werden genau auf ihre allgemein bildende kraft geprüft und mit berücksichtigung aller übungen im einzelnen untersucht, worin eigentlich das bildende derselben liegt. das schlagwort 'formale bildung' und sein wert wird hell beleuchtet. die schätzung der alten, der wert des historischen humanismus gegenüber dem christentum wird auf das gebührende masz eingeschränkt. die richtige ordnung des unterrichts, das verhältnis der einzelnen fächer zu einander wird festgestellt. nachdem die hauptfächer des eigentlichen erziehungsunterrichts, geschichte und natur, sprachen und mathematik und was dazu gehört, inbezug auf den erzieherischen zweck betrachtet sind, wird derjenige teil des unterrichts bezeichnet und besprochen, welcher nicht unmittelbar erzieherisch und allgemein bildend wirkt und derselbe in 'nebenclassen' verwiesen. diesen 'nebenclassen' wird dann

noch eine eingehende besprechung gewidmet. sie dienen zur vorbereitung auf den zukünftigen beruf, geben zur ausbildung besonderer talente gelegenheit. die nebenclassen bewahren davor, dasz nicht specifische kenntnisse und fertigkeiten, welche nur für bestimmte berufskreise vorbilden, aber für die allgemeine bildung nicht notwendig erscheinen, allen schülern aufgenötigt werden, ein in unserer zeit der überbürdungsklagen sehr beachtenswertes capitel. nachdem so der nicht pädagogische zweig des unterrichts ausgeschieden ist, bestimmt § 5 genauer den 'umfang des unterrichts. es wird der bedeutsame unterschied zwischen zeichen und sachen hervorgehoben und auf den sachunterricht das hauptgewicht gelegt. die verdienste Pestalozzis und Froebels werden gewürdigt; der wert des vorbildes, des lehrens durch vormachen und nachahmen besonders in den sprachen betont und nachgewiesen, dasz auf dem wissenschaftlichen unterricht vorzugsweise die kraft der erziehungsschulen beruht. § 6 handelt vom unterricht im verhältnisse zur zucht. jener wirkt mittelbar, diese unmittelbar auf den willen ein. das recht die erziehung unmittelbar an den unterricht zu knüpfen wird begründet. das wollen wurzelt in den vorstellungsmassen. das wissen sollte in keiner erziehungsschule weiter reichen als die sphäre der anwendung und übung; alles wissen, welches nicht praktisch werden könnte, sollte ausgeschlossen sein. die arten durch unterricht auf den willen, auf die charakterbildung einzuwirken, werden beschrieben. organisiertes wissen, fülle und concentration der kenntnisse fördert ethisches wollen. es wird gezeigt, wie die unterrichtsgegenstände geordnet und auf einander bezogen werden müssen, um die für die charakterbildung so wichtige concentration zu erreichen.

§ 7 beschreibt 'die kunst des unterrichts'. aus der im vorhergehenden gewonnenen einsicht, dasz eine allgemeine bedingung für die erziehende kraft des unterrichts darin besteht, dasz durch ihn eine gesamtwirkung erreicht wird, damit er einen einflusz auf das wollen des zöglings gewinne, wird zunächst als allgemeinstes pädagogisches gesetz für den unterricht die forderung abgeleitet: 'der gedankenkreis des zöglings musz so gebildet werden, dasz sich sein wissen verdichtet und aus dem gedanken empfindungen werden, die dann weiterhin in grundsätze und handlungsweisen übergehen'. — 'Auf diese verkettung und jene verdichtung hat der lehrer alles zu berechnen, was er dem zögling darbietet. zu diesem zweck musz er seine kenntnisse und die anderweitig zu gebote stehenden hilfsmittel, die menge und manigfaltigkeit der künste und wissenschaften unablässig durchdenken und durchmustern. so entsteht eine unzählige menge von aufgaben. allen rücksichten und bedingungen, die hier in frage kommen, genüge zu leisten erfordert eine wahrhaft unermeszliche arbeit und nur der kunst des unterrichts kann es gelingen mit erfolg durchzudringen, ohne sich in die unendlichkeit des notwendigen und zweckmäszigen zu verlieren'. an diesen allgemeinen nachweis schlieszt sich im weiteren eine eingehende ver-

teidigung der anwendung klar durchdachter auf wissenschaftlicher grundlage ruhender methode im unterricht, deren lectüre den anhängern des naturalismus und der autodidaxis nicht dringend genug empfohlen werden kann. die betrachtung erhebt sich zur sorgfältigsten wissenschaftlichen untersuchung über das verhältnis von theorie und praxis überhaupt und diejenigen, welche dem streben nach einer sorgfältigen methodik abhold sind, weil sie eine beeinträchtigung der wissenschaftlichen forschung befürchten und diese doch in dem masze für das wichtigere halten, dasz sie lieber auf methodik ganz verzichten, werden sich freuen über den nachdruck, welcher hier auf die fachwissenschaftliche ausrüstung des lehrers gelegt wird. es wird als die allererste und notwendigste forderung hingestellt, dasz der lehrer 'wirklich auf der höhe der wissenschaft steht und den fortschritten der wissenschaft genau entspricht'. ebenso energisch wird aber auch gegen die einbildung gekämpft, als ob fachwissenschaftliche tüchtigkeit für sich schon hinreiche, um ein tüchtiger lehrer zu sein. alle möglichen vorurteile welche gegen die methodik im schwange gehen, werden im anschlusz an einen kurzen überblick über die geschichte der methodik besprochen und mit klaren gründen zurückgewiesen. sodann wird die einrichtung von pädagogischen seminarien für die candidaten des höheren schulamts beschrieben und deren verbindung mit übungsschulen gefordert. der verfasser entwirft hier keine graue theorie, seine aufstellungen beruhen auf den in den seminarien zu Leipzig und Jena gemachten reichen erfahrungen.

§ 8 handelt von dem überwiegen des unterrichts bei der erziehung. es wird zunächst nachgewiesen, wie sehr Pestalozzi und Basedow im irrtum waren, wenn sie meinten, die methode thue alles und das wissen sei das geringste, worauf man bei der wahl eines lehrers zu sehen habe. es wird dem gegenüber gezeigt, dasz wissenschaftliche tüchtigkeit überhaupt und insonderheit die sorgfältigste fachwissenschaftliche ausbildung die notwendigste voraussetzung für einen tüchtigen lehrer ist. 'da das höhere schulwesen im engsten zusammenhang mit der wissenschaft steht, so musz jeder lehrer sein besondres fachwissenschaftliches gebiet ganz selbständig bis zu dem feinsten detail hin durchwandern, alle entdeckungen, alle neuen darstellungen mit voller freiheit prüfen können.' diejenigen, denen diese gründliche wissenschaftliche bildung abgeht, können auch nicht durch den unterricht selbst erziehen. in der regel wollen sie aber darauf doch nicht ganz verzichten und betreiben dann dieses geschäft neben ihrem unterricht unmittelbar, indem sie sich nicht an den vorstellungskreis des zöglings wenden, um durch diesen seinen willen zu bilden, sondern an seine empfindungen. es wird ermuntert, gemahnt, gewarnt, getadelt, gezankt, gescholten, gestraft, durch moralische und religiöse betrachtungen, durch erzeugung von affecten der rührung, durch veranstaltung von erschütternden scenen auf das gemüt unmittelbar einzuwirken gesucht. solchen

lehrern wird wohl nachgerühmt, dasz sie nicht blosz zu unterrichten, sondern auch zu erziehen vermöchten. aber es ist viel täuschung dabei. Ziller weist nach, dasz solches erziehen durch gemütserregungen ohne unterricht unfruchtbar ist. stimmungen und begierden wechseln, bleibend ist allein ein wohlgeordneter vorstellungskreis, wie er durch einen erziehenden unterricht erzielt wird. der unterricht ist die stärkste pädagogische kraft. umwandlung der gesinnung ist nur möglich durch umbildung des gedankenkreises. dem unterricht gebührt daher das übergewicht in der erzieherischen einwirkung auf den zögling. ohne ihn schwebt die erziehung in der luft. diese sätze werden durch eingehende untersuchung erhärtet.

§ 9 bestimmt, was der erziehende unterricht zu leisten hat. 'er arbeitet im letzten grunde auf die tugend oder auf die liebe im christlichen sinne hin'. aber was er zunächst zu leisten hat um zu diesem ziele zu gelangen, ist 'vermehrung und veredelung der geistesthätigkeit'. was zu diesem ziele führt, was an seiner erreichung hindert, wird in diesem ungemein lehrreichen und höchst beachtenswerten capitel im einzelnen gezeigt. über schonung und erhaltung der geistigen naturkraft, über pflege der gesundheit nicht blosz durch gute hygieinische einrichtungen sondern auch durch eine gute lehrmethode, über den charakter eines geistweckenden unterrichts im unterschied von einem geisttötenden, werden hier vortreffliche winke gegeben, über den erzieherischen wert von allerlei gebräuchlichen schuleinrichtungen wie examina, censuren, belohnungen, prämien, stipendien, location, certieren usw. werden auf dem grunde fester sittlicher grundsätze und sorgfältiger psychologischer beobachtungen ohne halbheit klare entscheidungen gefällt und gründliche anweisungen gegeben, wie man dem entstehen einer niedrigen egoistischen gesinnung, ungesundem ehrgeiz, der selbstgefälligkeit, eitelkeit, ruhmredigkeit, dem hochmut, dem neid und der misgunst, der unwahrhaftigkeit und unzuverlässigkeit genug allem unchristlichen streben der schüler vorbeugen und wie man dagegen ein richtiges ehrgefühl, ein in jeder hinsicht edles streben erzeugen könne.

§ 10 bespricht die hauptrichtungen der geistigen thätigkeit beim unterrichte. 'die richtungen hängen von den gegenständen ab, auf welche der zögling hinzulenken ist' und so werden denn hier die unterrichtsfächer nach dieser hinsicht im einzelnen durchgesprochen und nachgewiesen, welche hauptrichtungen der geistigen thätigkeit durch die einzelnen gegenstände erzeugt werden. es wird gezeigt, inwiefern der zweck der erziehung und ausbildung einen manigfaltigen unterricht erfordert, inwiefern dieser schulen nötig macht, dasz natur und geschichte, die beiden hauptstämme des unterrichts, jedes seine besondere eigentümliche bedeutung für die erweckung und veredelung der geistigen thätigkeit hat und keins das andere ersetzen kann, keins also im erziehenden unter-

richt zurückgesetzt werden darf, weder in der volksschule noch auf der höheren bürgerschule noch auf dem gymnasium. sprachen und mathematik werden zu jenen beiden fächern in die richtige beziehung gesetzt und gezeigt, worin ihr pädagogischer wert besteht. jeder unterrichtsgegenstand soll nach dem ihm in seinem verhältnis zum ganzen zukommenden gewichte in gleicher weise berücksichtigt werden, damit eine gleichschwebende vielseitigkeit erreicht werde.

§ 11, 'zusammenfassung und vorblick' überschrieben, zieht die summa der untersuchung über das verhältnis des unterrichtes zur regierung und zucht. 'gleichschwebend vielseitiges interesse als pforte zur tugend zu erzielen ist hauptzweck des erziehenden unterrichts.' nicht auf das wissen kommt es an, sondern auf die geistige regsamkeit, auf das interesse. hiernach ist demnach auch die reife des zöglings abzuschätzen, nicht nach dem masze des wissens als solchem; und im ganzen unterricht musz vor allem auf die selbstthätigkeit des schülers hingewirkt werden. es wird bestimmt, welche classiker demnach zu lesen sind, was aus der geschichte, was aus den naturwissenschaften, was aus der religionswissenschaft in die schule gehört.

der zweite teil des buches: B. 'nähere bestimmung des unterrichtszweckes', beginnt mit der klarstellung des hauptbegriffes in der zielbestimmung des erziehenden unterrichts, es ist der begriff interesse. in einer höchst scharfsinnigen und feinen psychologischen untersuchung wird der begriff zunächst in zwei paragraphen, § 12 u. 13, gegenüber dem verwandten des begehrens abgegrenzt. 'das interesse verlangt nicht nach dem besitze des gegenstandes, an dem es haftet, es sucht sich seiner nicht zu bemächtigen, es will ihn weder durch ein umfassendes, erschöpfendes wissen noch durch eine weitreichende äuszere thätigkeit in seine gewalt bringen. es gibt sich nur mit lebhaftigkeit an seinen gegenstand hin. ... 'das interesse bleibt auf den ersten stufen des strebens stehen, es besteht nur in dessen anfängen.' doch es ist nicht blosz eine psychologische erörterung, welche uns hier geboten wird, sie wird, sobald der grund gelegt ist, sofort wieder praktisch. wie weit jegliches wissen und können, wie weit die kenntnis der grammatik, wie weit die der natur, wie weit die der bibel und religion zu fördern ist, wie sich der spätere unterricht zum früheren zu verhalten hat, wie die arbeiten der schüler zu schätzen, wie die lesebücher einzurichten, wie der natur- und geschichtsunterricht zu behandeln ist, um dem encyklopädismus, der sucht der vielwisserei, dem unselbständigen nachbeten fremden urteils zu entgehen und statt dessen interesse, selbständige geistige thätigkeit und regsamkeit zu erzielen, das alles wird gelegentlich dieser psychologischen untersuchung erörtert. es wird ferner gezeigt, wie das durch den unterricht erzielte interesse zur fortsetzung der studien in den ferien und freistunden treibt, wie es kraft und freudigkeit in allen anstrengungen, wie es mit einem worte arbeitslust erzeugt. dabei wird gezeigt, was be-

sonders an den höheren schulen diese arbeitslust vielfach erstickt, wodurch sie gefördert werden kann. falsche erleichterungen und lusterweckungen durch äuszerliche eudämonistische mittel, durch belohnungen, oder durch tändelnde behandlung des unterrichts, wie bei Basedow, werden zurückgewiesen.

§ 14 grenzt weiter den begriff des durch den unterricht zu erzeugenden unmittelbaren interesses ab gegen das mittelbare interesse und die liebe. hier werden vor allem jene falschen heterogenen reizmittel, welche nichts mit dem unterrichtsgegenstande selbst zu thun haben, und durch welche ein mittelbares interesse am gegenstande erzeugt werden soll, als unsittlich zurückgewiesen und gezeigt, wie der rechte arbeitsgeist, der wahre wissenschaftliche sinn durch eine richtige methode erweckt wird. die schulzeit ist die einzige zeit für die erweckung des unmittelbaren interesses an den gegenständen selbst. erreicht die schule ihr ziel nicht, so braucht man sich über das unordentliche leben der studenten nicht zu wundern. nachdem der begriff des interesse nach allen seiten besprochen und als die 'belebende kraft' erklärt ist, wird weiter gezeigt, 'was die durch den unterricht zu erzeugende vielseitigkeit des interesse zur tugend, dem höchsten zielpunkt der erziehung beiträgt, inwiefern sie selbst schon eine seite der tugend darstellt.

§ 15 weist die negative wirkung der vielseitigkeit des interesse im hinblick auf die sittlichkeit nach, wie sie die herschaft der begierden, launen und leidenschaften, die der sittlichen freiheit widerstreiten, verhindert, § 16 die positive wirkung, wie das vielseitige interesse der tugend den dienst erweist, dasz es ihr die mittel und werkzeuge der klugheit verleiht, deren sie bedarf, um in der welt zweckmäszig wirken und sich zur herschaft erheben zu können. 'es formt die geister, dasz sie sich mit freier beweglichkeit aller berufsarten im umkreise der gesellschaft bemächtigen. es verschafft dem könige und dem vaterlande geschickte und treue diener, der kirche Christi gläubige bekenner und mutige zeugen. es ermöglicht die erfüllung des christenberufs, welcher nicht besteht in weltflucht, sondern in der durchdringung der welt mit den ewigen ideen.'

§ 17 preist das vielseitige interesse, welches der erziehende unterricht erzeugt als rettungsmittel bei den stürmen des schicksals. es erleichtert dem menschen den wechsel seiner beschäftigungen und zwecke, wenn ihm derselbe durch die umstände geboten wird; es befähigt ihn in geduld und ergebung von zielen abzulassen und plänen zu entsagen, die nach der lage der verhältnisse aufgegeben werden müssen, und mit leichtigkeit und lust neue wege einzuschlagen; es gewährt trost im unglück. § 18 weist nach, dasz das vielseitige interesse nicht nur ein vortreffliches hilfsmittel für die tugend ist, sondern auch einen selbständigen unmittelbaren ethischen wert hat, als vollkommenheit. § 19 behandelt die vielseitigkeit in ihrem verhältnis zur persönlichkeit,

§ 20 im verhältnis zur individualität, zwei wichtige paragraphen zum schlusz, die auf die höhe der ganzen betrachtung führen. 'wenn auch das interesse sich in noch so viele und noch so bunt auseinanderlaufende richtungen zerspalten mag, so sollen sie doch sämtlich von einem punkte ausgehen, oder die verschiedenen strahlen sollen umgekehrt in dem einen punkte gesammelt werden. sie sollen sämtlich einem bewustsein angehören, sie sollen seiten der nämlichen person sein.' ... 'der zögling musz alles, was er ist, ganz und durchaus, er musz immer wie aus einem stücke oder einem gusze sein, und als ganzer mensch musz er in alle seine verhältnisse eintreten. diese beziehung auf die einheit der person musz der unterricht darum nehmen, weil der endzweck der erziehung tugend, und tugend eine eigenschaft der person ist.' darum musz der unterricht concentrierend sein. das centrum ist die person des zöglings. ... 'die einheit besteht darin, dasz das viele mit einander verschmolzen und verwebt, eine, reihenförmig wohlgeordnete, vermöge des ineinandergreifens aller teile in innerem zusammenhange stehende vorstellungsmasse bildet, die sich in allen verbindungen, worin das viele steht, leicht und gleichsam in einem zuge überschauen läszt, und wobei jedes wegen der reihenförmigen verbindung des ganzen auf das andere hinweist und durch dieses hervorgehoben werden kann, wie es sein musz, damit die person vermöge der in sich selbst zurückgehenden thätigkeit, welche ihr eigen ist, alles als das ihrige und sich als dieselbe erkenne.' man sieht, dasz diese concentration nichts mit concentrischen kreisen gemein hat, eher das gegenteil ist. nur ein concentrierender unterricht in dem beschriebenen sinne kann charakterbildend wirken. wie er im allgemeinen und besonderen eingerichtet, wie er in beziehung gesetzt werden musz zum leben, in dem der zögling steht, und zu allen seinen sonstigen beschäftigungen und spielen, was die lehrer, welche gemeinschaftlich auf einen zögling einwirken, zu thun haben, um der zerfahrenheit und charakterlosigkeit vorzubeugen und wahre charaktere auszubilden, davon handelt § 19.

Die vielseitige bildung kann aber auch in streit geraten mit der individualität. § 20 zeigt, nachdem der begriff der individualität in seinem verhältnis zum vielseitigen interesse klar gestellt ist, wie die individualität, ohne den unterricht beherschen zu dürfen, doch selbst hinwiederum vom unterricht geschont und zur echten vielseitigkeit erweitert werden musz. die heimatskunde, der unterricht in der muttersprache finden hier ihr recht. es wird gezeigt, wie aller unterricht fortwährend an diese sphären, in welchen die individualität wurzelt, anknüpfen müsse; wie die privatstudien und freien beschäftigungen der zöglinge sich dem entsprechend gestalten müssen; endlich wie in den standes- und vermögensunterschieden, welche demnächst bestimmend für die individualität sind, und deren gebührender berücksichtigung die drei hauptarten von schulen begründet sind; und dasz die kinder, um eben die individualität zu schonen, nicht willkürlich

ohne triftigen grund andern schulen zugewiesen werden dürfen, als auf welche ihre herkunft hinweist. endlich wird aus dieser rücksicht auf die individualität der zöglinge auch die berechtigung verschiedener lehrarten an den verschiedenen schulen abgeleitet. mit dem nachweis des segens, welchen ein solcher die individualität berücksichtigender unterricht durch die bewahrung vor der vielgeschäftigkeit für die ganze gesellschaft hat, schlieszt das buch.

Diese andeutungen mögen genügen um einen oberflächlichen einblick in den inhalt des buches zu gewähren. dasz es ein reicher inhalt ist, wird man ahnen, vielleicht auch den eigentümlichen charakter dieser pädagogik. sie hält sich nicht an das herkommen, wiewohl sie es eingehend bespricht, sondern auf dem grunde scharf gefaszter und gewissenhaft befolgter grundsätze, wie sie die ethik und die psychologie an die hand geben, läszt der verfasser das gebäude sich erheben in strenger wissenschaftlichkeit. der standort ist ein hoher, der gesichtskreis ein weiter, die ganze behandlungsweise eine durchaus philosophische. doch bewegt sie sich nicht in luftigen theorien, sondern auf dem festen boden der wirklichkeit, indem die praxis des unterrichts und seine geschichte, sowie die bedürfnisse des lebens stetig zu rate gezogen, beide fortwährend beleuchtet werden. so ist das buch kein nachschlagewerk, wiewohl ihm in dieser zweiten auflage ein gutes sachregister beigegeben ist, es ist ein system, das studiert sein will. aber die versenkung in dasselbe lohnt sich reichlich auch für den, der in manchen dingen sich vielleicht eine abweichende meinung bewahrt. wir glauben das werk den herren collegen angelegentlich empfehlen zu dürfen.

Erfurt. Zange.

30.

Übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen in das lateinische für tertia in zusammenhängenden stücken von dr. Johannes von Gruber. achte, eingehend umgearbeitete auflage, besorgt von dr. Kromayer, director am gymnasium zu Weissenburg i. e. Stralsund, verlag von Hingst nachfolger, H. Politzky. 1886. 157 s.

Die von den collegen so oft erhobenen klagen über die geringe gewandtheit im lateinschreiben, die besonders in der obersecunda zu tage tritt, wo die ersten versuche, lateinische aufsätze zu fertigen, gemacht werden, findet meiner meinung nach einen ihrer hauptsächlichsten erklärungsgründe darin, dasz in den tertien zu wenig aus dem deutschen ins lateinische übersetzt und beim unterricht meist ein übungsbuch benutzt wird, das nur zum kleineren teile zusammenhängende stücke aufweist. es läszt sich zwar nicht in abrede stellen, dasz zur gründlichen einübung der so wichtigen casus-

und moduslehre, des eigentlichen gramm. pensums dieser classen, einzelne sätze unbedingt nötig sind, doch bieten die landläufigen grammatiken hierzu genügendes material; anderseits musz man von dem lehrer voraussetzen, dasz er im stande ist, instructive beispiele entweder selbst aus dem stegreif zu bilden oder aus der Caesarlectüre zur verfügung zu haben. hat der schüler aus dem womöglich an die tafel geschriebenen beispiele die in frage kommende regel abstrahiert und zu seinem geistigen eigentum gemacht, dann möge ihm gelegenheit geboten werden, das gelernte in zusammenhängenden stücken zur anwendung zu bringen. nur hierdurch gelangt der schüler allmählich zu einer gewissen gewandtheit der darstellung, zumal ihm erst die zusammenhängenden stücke die elementaren kenntnisse des periodenbaus und des stils überhaupt zum bewustsein bringen können.

Schon aus diesem grunde verdient das übungsbuch von Kromayer die gebührende beachtung seitens der fachgenossen. bietet es doch eine menge etwa für je eine stunde berechneter zusammenhängender stücke, deren inhalt dem standpunkte des tertianers durchweg angemessen und meist der alten, doch nicht nur der römischen und griechischen geschichte entnommen ist. schade nur, dasz es der verfasser unterlassen hat, gröszere abschnitte aus Caesar zu bearbeiten, während er den Livius reichlicher verwertet. der lateinlehrer der tertia hat gewis die erfahrung gemacht, dasz die schüler mit dem grösten interesse gerade an d i e abschnitte der übungsbücher herangehen, die nach Caesar gearbeitet sind und bei denen sie ihr dort gewonnenes phraseologisches und syntaktisches wissen verwerten können. hierdurch erst gewinnen sie die nötige lust zur arbeit, die sie beim übersetzen einer menge unzusammenhängender, den heterogensten gebieten angehöriger einzelsätze, deren inhalt nicht in ihrem gedächtnisse haften bleiben kann, gar oft verlieren. freilich kann der verfasser sein verfahren damit begründen, dasz ja die üblichen extemporalien sich nach den neuen lehrplänen an die lectüre anschlieszen sollen, mithin der schüler gelegenheit genug habe, sein hier erworbenes wissen dort praktisch zu verwerten, und dasz auch andere stoffe der gleichen berücksichtigung wert sind, besonders wenn sie inhaltlich der secunda vorarbeiten und anderseits geschichtliche thatsachen im gedächtnis wieder auffrischen. — Von dem gebotenen stoffe aber läszt sich durchweg behaupten, dasz er das interesse eines tertianers zu fesseln geeignet ist. von ganz besonderem werte hierfür scheinen mir die allerdings nur sehr spärlichen stücke zu sein, die sogar modernere stoffe zur übersetzung bieten. das neue reizt, und der schüler bekommt hierdurch eine ahnung, dasz die sprache der Römer nicht ganz zu den toten gehört, sondern recht gut geeignet ist, auch moderne gedanken und geschichtliche thatsachen angemessen auszudrücken. diese thatsache ist von nicht geringem einflusz für die hochschätzung der lateinischen sprache seitens der schüler, und über mangelhaftes interesse wird

sich der lehrer bei übersetzung solcher stücke gerade nicht zu beklagen haben. vielleicht versteht sich der verfasser dazu, in einer neuen auflage seines buches diesen gesichtspunkt seiner beachtung für wert zu halten.

Wollte aber der verfasser, wie es der titel seines buches verkündet, ein übungsbuch in zusammenhängenden stücken bieten, dann musz es befremden, dasz gleich auf s. 1 und dann auf s. 91 auch einzelne beispiele sich vorfinden, die er sich hätte ersparen können; die numerierung derselben aber würde die übersichtlichkeit sehr erleichtern.

Weniger als mit dem inhalte der stücke bin ich mit der sprachlichen darstellung einverstanden. wenn der herr verfasser meint, dasz gerade durch das lateinische colorit der schüler am leichtesten zum lateinischen denken angeleitet wird und eine allzu weit gehende modernisierung des stiles dem tertianer zu grosze schwierigkeiten verursacht, so erlaube ich mir zu behaupten, dasz sich das lateinische colorit der Kromayerschen stücke ohne jeden gewaltact gegen die muttersprache in leichter weise in ein echt deutsches verwandeln läszt und dasz es leichter gesagt als durchzuführen ist, unsere tertianer, besonders in kleinen provinzialstädten, die kaum deutsch denken können, zum lateinischen denken zu bringen. von einem lateinischen stil habe ich während meiner langjährigen praxis in diesen classen kaum bei einem eine spur gefunden. dagegen habe ich es stets für eine höchst wichtige aufgabe gehalten, bei der vorübersetzung das mit der classe mühsam durchgearbeitete stück in ein möglichst echt lateinisches gewand zu kleiden, und den schwerpunkt auf die nachübersetzung in gleichem colorit gelegt. denn erst wenn die schwierigkeiten gehoben, die sätze richtig lateinisch übersetzt sind, kann der schüler auf die von dem deutschen abweichende stellung und färbung des lateinischen aufmerksam gemacht werden. doch erst nach langer zeit habe ich, freilich auch nur bei befähigteren das aufdämmern des verständnisses hierfür verspürt, wovon ich mir noch weniger das verdienst zuschreiben möchte, als vielmehr der fleiszig betriebenen Caesarlectüre. wenn der schüler dagegen reifer geworden ist und viel latein gelesen hat, wird sich das lateinische colorit mehr oder weniger von selbst einstellen, für die tertia dagegen verzichte ich gern auf ein selbstgeschaffenes lateinisches colorit. übungsbücher aber, die darauf ausgehen durch den deutschen text schon in der tertia das gefühl für lateinisches colorit zu wecken, sind ganz geeignet, dem lehrer des deutschen die correctur der aufsätze noch mehr zu verleiden. es ist ja eine bekannte thatsache, dasz alles, was mit vieler mühe erlernt wird, sich nachhaltiger dem gedächtnis einprägt als im umgekehrten falle. habe ich nun als lehrer des deutschen seit jahr und tag die betrübende erfahrung gemacht, wie nachteilig das lateinische auf die gestaltung des deutschen stiles gerade in den tertien einwirkte, ohne dasz die lateinischen übungsbücher in lateinischem colorit verfaszt waren, so wird dies um so mehr zu tage treten müssen,

wo derartige hilfsmittel beim unterricht benutzt werden, und ich glaube deshalb mit recht verlangen zu dürfen, dasz auch fremdsprachliche übungsbücher ein der muttersprache durchweg angemessenes deutsch aufweisen. geht ferner der bei weitem gröszere teil der schüler aus den mittleren classen ab, so haben diese offenbar die sprachgewandtheit im deutschen nötiger als ein feines gefühl für das lateinische colorit. ja ich habe sogar noch in der secunda bei anfertigung von expositionen aus Cicero und Livius die erfahrung gemacht, dasz die sprachliche darstellung der meisten in den fesseln des lateinischen stückes gehalten war. kommt noch hinzu, dasz die schüler der deutschen und polnischen nationalität angehören — und Kromayer hat doch sein buch nicht nur für rein deutsche gegenden geschrieben — so ist die forderung: gutes deutsch auch in den fremdsprachlichen übungsbüchern nicht nur gerechtfertigt, sondern geradezu geboten. doch kann ich von dem Kromayerschen buche unumwunden erklären, dasz sein deutsch im vergleich zu andern mir bekannten, im lateinischen colorit abgefaszten übungsbüchern noch gut zu nennen ist. denn im groszen und ganzen beruht sein lateinisches colorit auf zwei punkten, einmal auf der häufigen anwendung der participien, besonders des perfectum passivi und des im deutschen ganz unerträglichen participium praes. activi, und zweitens auf der voranstellung des gemeinschaftlichen subjectes vor die den nebensatz einleitende conjunction.

Wenn der verfasser die überschriften über den einzelnen stücken nur stehen läszt, wo er sie bei von Gruber vorfand, weil sie viel platz einnehmen und keine bedeutung für die übung des schülers haben, so bin ich damit einverstanden, doch hätten dann aus denselben gründen sämtliche weggelassen werden können. auch scheint mir die brauchbarkeit des buches dadurch geschädigt zu werden, dasz der verfasser die stücke ohne fortlaufende numerierung läszt, sodasz man oft den nächsten satz erst lesen musz, ehe man merkt, dasz ein neuer inhalt geboten wird. ebenso würde das buch an übersichtlichkeit gewinnen, wenn die einzelnen paragraphenzahlen der gröszeren stücke immer eine neue zeile begönnen. jedenfalls aber hat eine neue auflage wenigstens darauf zu achten, dasz sich ein § 1 da vorfindet, wo ein § 2, resp. 3 darauf folgt, und keine 1 steht, wo kein 2r paragraph sich vorfindet. in dieser beziehung ist an folgenden stellen remedur von nöten: seite 48, 84, 88, 113, 115, 119, 122, 126 und 134. bin ich doch der meinung, dasz gedruckte schulbücher sich der grösten sorgfalt zu befleiszigen haben. was man vom schüler verlangt, darf von seinen vorlagen nicht vernachlässigt sein. der durch meine wünsche verbrauchte raum könnte sehr wohl durch eine consequentere abkürzung der anmerkungen gewonnen werden. eine übertriebene rücksicht aber auf die billigkeit der schulbücher ist unbegründet, da diese oft von mehreren jahrgängen benutzt werden und immer noch einigen wert behalten. selbst wenn sich Kromayers buch um einige seiten vermehrte, würde sich doch der preis nur um

ein paar pfennige erhöhen. hierbei möchte ich zugleich die unsitte rügen, dasz noch so viele neue litterarische erscheinungen ohne angabe des preises auf dem büchermarkt erscheinen. — Der druck des Kromayerschen buches ist für das auge angenehm, obwohl nicht ganz correct. selbst die 8e auflage hat noch folgende verstösze aufzuweisen: s. 1 Übereinst. für Ü., s. 6 ist nr. 14 wohl nicht zu 'man' zu setzen, s. 15 ist nr. 2 für 3 zu unternehmen gehörig, s. 38 fehlt bei 'beseitigt werden' die nr. 20, s. 42 fehlt bei anm. 20 das ?, s. 44 ist bei umgangs 3 zu setzen, s. 46 musz bei rufen 8 für 3 geschrieben werden, s. 48 gehört die 13 zu besiegung, s. 63 fehlt bei 17 das ?, s. 64 gehört 16 zu kosten, s. 68, 16 ist die klammer unbegründet, s. 84 musz es heiszen §§ 242—245. weshalb s. 86, 9 und 14 Quid und Ita grosz gedruckt? s. 113, 6 müste das thema nach den §§ der gram. umgekehrt gegeben werden. s. 94 gehört 16 zu unterworfen, s. 100, 6 zu bemüht, seite 102 ist dar-um zu brechen, s. 124, 5 ist vulgares zu schreiben, s. 131, 10 ist die verweisung auf § 172 anm. 2 unrichtig, s. 137 ist sprichwort zu schreiben, bei 10 ist nach Seyf. quattuor zu setzen. s. 138 ist für die 2e 1, 5 zu drucken, s. 139, 1 entgegengeschickt, s. 143 gehört 15 zu zelten, s. 150, 2 ist die schreibart getreidegesetze vorzuziehen, s. 153 ist in der viertletzten zeile os durch so zu ersetzen. für Athenienser ist wohl überall wie s. 3 und 48 Athener zu schreiben. schlieszlich ist die interpunction vor dem erweiterten infinitiv mit zu im interesse des schülers sorgfältiger zu behandeln.

Ich gehe zur grammatik über. das Kromayersche buch ist im anschlusz an die Seyffertsche grammatik und Harres grundregel angefertigt, über den einzelnen abschnitten werden die zu behandelnden §§ beider bücher angegeben. auch hier sind mir einige flüchtigkeiten aufgestoszen. auf s. 1 ist Seyffert §§ 129—142, s. 152 §§ 331—340 zu schreiben, da man unter 'bis' doch das zuletzt genannte inclusive zu verstehen pflegt. s. 12 ist der eine § 158 nicht mit §§ zu bezeichnen. die häufigen beispiele über piget etc. von s. 13 ab gehören nicht in die angeführten §§, wenigstens hätte der verfasser dann auch aus Seyf. § 153 citieren müssen. es wäre richtiger gewesen, s. 39 die §§ 143—148 zusammenzunehmen, wodurch der vom nomen abhängige genitiv von dem von verbis regierten getrennt worden wäre. warum wird s. 66 nicht auch der § 194 aufgenommen und verwertet oder noch besser gleich § 190—201 zusammengenommen, zumal § 201 schon s. 67 vorkommt; die jetzige bezeichnung s. 66 §§ 190—193, s. 68 §§ 193—201, s. 69 § 193 ist eigentümlich. wenn auf s. 69 § 193 angegeben wird, was soll dann anm. 19 die verweisung auf § 194? ist s. 98 der indicativ mit 1. bezeichnet, so müste s. 102 der conjunctiv und imperativ (dessen gleichzeitige behandlung mit dem conjunctiv nebenbei gesagt recht löblich ist) eine 2 erhalten, da der infinitiv auf s. 118 mit einer 3 versehen ist. auch beim infinitiv müsten die paragraphenzahlen angegeben werden. ist auf s. 152 gerundium und gerundivum das thema von nr. 6, so kann

nicht auch 7 das thema lauten: supinum und gerundivum, zumal nur auf S. § 341 verwiesen wird. — Was die verarbeitung des grammatischen pensums anlangt, so zerfällt das buch in zwei teile, deren einer bis seite 76 die casuslehre, der andere die moduslehre behandelt. dasz der verfasser innerhalb der casuslehre mit dem accusativ beginnt, diesem den dativ folgen läszt und erst dann den genitiv und ablativ behandelt, verrät den erfahrenen schulmann. lassen sich doch bei diesem verfahren viel reichhaltigere beispiele für den genitiv bilden, so dasz vornehmlich dieser casus viel fruchtbarer gemacht werden kann. wenn nach dem dativ stücke folgen, die den accusativ und dativ zugleich behandeln, so kann man sich dies ja gefallen lassen, doch das gleiche geschieht schon in den vorhergehenden stücken, und da der verfasser die casuslehre als schon in der quarta durchgenommen betrachtet, so sind übergriffe in das gebiet anderer casus nicht gerade selten. aus diesem grunde läszt sich die behauptung hinstellen, dasz das Kromayersche buch nicht gerade geeignet ist, die einzelnen casus systematisch und erschöpfend zur einübung gelangen zu lassen. vielmehr müssen die angegebenen §§ der grammatik erst vollständig durchgenommen sein, ehe an die übersetzung der stücke, die oft nicht gerade allzuleicht sind, gegangen werden kann. zusammenhängende stücke, die auf einen gediegenen inhalt anspruch erheben, werden sich natürlich freier entfalten müssen, als einzelne sätze, von denen jeder eine oder mehrere regeln in systematischer folge zur darstellung bringen kann. wie schwer es überhaupt ist, zusammenhängende stücke zu bilden und nur einigermaszen das nötige grammatische pensum hinein zu verweben, ist jedem selbständig arbeitenden fachmann genügend bekannt. dagegen können Kromayers stücke recht gut zu extemporalien benutzt werden, durch die man sich überzeugen will, ob ein behandelter abschnitt der grammatik fester besitz der classe geworden ist. daher dürfte sich das buch mehr für lehrer als für den täglichen gebrauch der tertianer empfehlen. was ich von der casuslehre gesagt, gilt in vielleicht noch höherem masze auch von der moduslehre, wo es nicht an abschnitten fehlt, die ziemlich dürftig das grammatische pensum behandeln.

Ich komme auf die anmerkungen zu sprechen, die den einzelnen stücken unter dem text beigefügt sind. wie ich persönlich über die methode, die vocabeln unter dem texte anzuführen, denke, habe ich schon bei anderer gelegenheit in diesen jahrbüchern dargelegt; ich halte sie eben für pädagogisch unrichtig, doch darüber denken andere anders. dagegen musz ich erwähnen, dasz es trotz der zahlreich angeführten vocabeln dem tertianer noch an recht vielen fehlen wird. besondere aufmerksamkeit verdienten die eigennamen, in höchstem masze die modernen, die auf s. 117 nicht genügend berücksichtigt werden; zur selbstbildung dürfte aber der tertianer sich noch nicht qualificieren, und wenn auf s. 135 für E. laver in der anmerkung Elaver angegeben wird, so ist das so gut wie nichts, da der schüler nicht erfährt, nach welcher declination es geht, noch

welchen geschlechtes es ist. eines eigennamens wegen schlägt dieser aber in den seltensten fällen das lexicon auf. hiernach dürfte es sich empfehlen dem buche hinten ein lexicon anzufügen, durch welches die zahlreichen wiederholungen in den vocabeln unter dem text beseitigt werden könnten, während anderseits die fehlenden genügend berücksichtigt würden; die seitenzahl des buches jedoch würde sich nicht bedeutend vermehren. bei der jetzigen anlage der anmerkungen kann ich erklären, dasz der verfasser darauf bedacht ist, an vielen stellen das denken der schüler anzuregen, freilich müste er hierbei consequenter verfahren, anderseits scheint er mir zuweilen über das ziel hinauszuschieszen. denn wo es sich um anwendung des lateinischen plusquamperfect und futurum II handelt, findet sich zwar meist die anmerkung: welches tempus?; doch nicht selten wird das tempus selbst angegeben; an andern stellen überläszt es der verfasser dem schüler selbst, diese stellen zu erkennen. manche anmerkung wird der tertianer nicht verstehen, so s. 33, 7; 56, 9; 67, 21; 69, 8; 118, 6; 140, 6. auch folgende stellen dürften von ihm nicht getroffen werden: s. 43, 15; 106, 7; 107, 13; 144, 11. die auf s. 147 unter *) gebrachte bemerkung stimmt nicht für 'und', da nicht der mit 'und' verknüpfte satz, sondern vielmehr der erstere in die participialconstruction zu setzen ist. die s. 6, 4 und 5 gemachte bemerkung ist unrichtig, da in tantus und tot an sich niemals das 'sein' liegen kann. s. 108, 6 ist für verbum 'satz' zu schreiben. s. 17, 15; 56, 5; 134, 7 und 140, 5 ist wohl besser das passivum zu setzen, wie dies s. 36, 5 und 64, 12 geschehen ist. die quantität von Vindobŏna s. 87, 19 müste auch schon s. 67, 14 angegeben sein. werden schon die vocabeln unter den stücken angegeben, so dürfen sie sich nicht auch noch im stücke selbst vorfinden, dasselbe gilt von den syntaktischen bemerkungen. auch wäre im folgenden punkte eine gröszere consequenz zu wünschen. bald nemlich findet sich im text für die unten angegebene bemerkung gesperrter druck, vergl. z. b. s. 62, 6 und 78, 6, bald unten die lateinische wendung und der deutsche begriff vergl. s. 94, 18 und 106, 1, ohne gesperrten druck im texte selbst, bald blosz die vocabel wie s. 23, 12; 46, 8 und 77, 9. wenn der verfasser die 4e declination durch den genitiv markieren will, wie dies s. 7, 17; 48, 7 und 17 und s. 110, 10 geschieht, so hätte er dies auch an allen andern stellen thun müssen. die angabe des genitivs von pilleus nach der 2n declination s. 24, 19 und von satelles nach der 3n s. 126, 8 steht vereinzelt da. verweisungen auf andere abschnitte der grammatik müsten auch vermieden werden, da der tertianer noch nicht befähigt ist, ihm unbekannte regeln von selbst zu verstehen; er vertrödelt deshalb nur viel zeit, die er besser auf die übersetzung des stückes selbst verwenden könnte. dasz der tertianer noch nichts vom briefstil versteht ist klar, ebenso wenig wird der lehrer lust haben wegen der einen stelle auf s. 118 schon in der tertia die ausdrucksweise des römischen datums durchzunehmen. es erübrigt noch ein gesamturteil über Kromayers buch zu fällen.

Trotz der ausstellungen, die ich mir gegen dasselbe zu machen erlaubte, kann ich dasselbe allen fachgenossen auf das wärmste empfehlen, da es nicht zur dutzendware gehört, die heute den büchermarkt zu überschwemmen droht. mögen die fachgenossen selbst prüfen, ob sie es für geeignet halten, um es zur einführung auf ihren anstalten zu empfehlen. ich selbst rufe dem buche ein fröhliches gedeihen zu.

Gnesen. Paul Mahn.

31.

Rud. Hildebrand, vom deutschen sprachunterricht in der schule und von deutscher erziehung und bildung überhaupt. dritte auflage. Leipzig und Berlin. 1887. Julius Klinkhardt.

Wir haben hier kein neues, unbekanntes buch vor uns, über dessen wert oder unwert etwa erst die zukunft zu entscheiden hätte. Hildebrands buch über den deutschen sprachunterricht ist seit jahren vielen lehrern ein lieber freund und treuer berater gewesen, vor allen den jüngeren, die mit einem gewissen zagen an die schwerste und doch wieder auch die lohnendste aufgabe herantraten, die jugend in der eigenen muttersprache zu unterrichten. wenn irgend wo, so bedarf auf diesem gebiete der lehrer — und zwar nicht blosz der anfänger — der zuverlässigen führung: es ist noch nicht wie die übrigen unterrichtsfelder von bequemen heerstraszen durchzogen, an denen die geschlechter von jahrhundert zu jahrhundert mit saurem schweisz weiter gebaut haben. und wenn sich heute allerorten ein rüstiges, fröhliches leben und streben zeigt, der muttersprache in unseren schulen endlich den gebührenden platz zu erringen, so hat Hildebrands schrift gewis nicht zum geringsten teile zu der erkenntnis dessen, was not thut, beigetragen. — Und doch — der lange zeitraum von nahezu acht jahren, der zwischen dem erscheinen der zweiten und der uns vorliegenden dritten auflage liegt, läszt uns nur zu deutlich erkennen, dasz das vortreffliche buch noch immer nicht die verbreitung gefunden hat, — nicht welche es verdient — das wäre viel zu wenig gesagt — nein, welche die sache selbst dringend fordert. — Man hört so oft misbräuchlich von unentbehrlichen hilfsmitteln reden — hier ist das wort an seinem platze: wer Hildebrands schrift mit offenem sinn und vorurteilsfreiem auge gelesen hat, der wird und musz uns zugeben, dasz sie zu dem unentbehrlichsten rüstzeuge eines deutschen lehrers gehört.

Noch heute sind die alten klagen nicht verstummt, wir hören sie nur zu oft von lehrern und schülern wiederholen, dasz in den deutschen stunden ermüdung und langeweile gar häufige gäste seien; mancher gewissenhafte lehrer wird sich selbst seufzend daran erinnern, wie viel sorge und mühe ihm schon die aufgabe gemacht hat,

die teilnahme der kleinen köpfe für die hochwichtigen lehren der grammatik zu gewinnen. diese langeweile und teilnahmlosigkeit aus der schule zu verbannen und frisches leben, freudigen eifer, innere befriedigung an ihre stelle zu setzen, das ist das ziel, zu welchem Hildebrand uns hinführen möchte. — Mit welchem erfolge? — darüber mag jeder selbst urteilen, der sich der führung des meisters anvertraut hat.

Auf einen ausführlichen bericht über den reichen inhalt müssen wir hier verzichten, da das buch ja nicht zum ersten mal in die welt hinaustritt; aber erinnern dürfen wir doch wohl an die vier kurzen, kernigen sätze, welche der verf. voranstellt:

1. der sprachunterricht sollte mit der sprache zugleich den inhalt der sprache, ihren lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.

2. der lehrer des deutschen sollte nichts lehren, was die schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner leitung finden lassen.

3. das hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.

4. das hochdeutsch, als ziel des unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes latein, sondern im engsten anschlusz an die in der classe vorfindliche volkssprache oder haussprache.

Aus diesen sätzen entwickelt H. eine fülle von fruchtbaren gedanken, von feinsinnigen beobachtungen und fingerzeigen; er erläutert uns an einer reihe trefflicher beispiele, wie der scheinbar trockene, tote stoff unter der hand des lehrers frische und leben gewinnen und die kleinen zuhörer zu freudiger mitarbeit anreizen kann. doch nicht blosz für den eigentlichen sprachunterricht gewährt uns das buch reiche anregung und belehrung — nicht umsonst trägt der titel den zusatz: 'und von deutscher erziehung und bildung überhaupt.' da doch die entwicklung der sprache aufs engste mit dem gesamten geistesleben unsers volkes verknüpft ist, so bietet sich dem verfasser manigfache gelegenheit, uns einen weiten ausblick zu eröffnen auf die geschichte der deutschen sitte und art, auf die kämpfe und gefahren, die das Deutschtum bestanden hat, und die noch zu bestehen sind. — Und was vor allem jeden leser ohne unterschied anziehen und fesseln musz, auch den, der nicht durch seinen beruf mit dem hauptgegenstande in unmittelbarer berührung steht, das ist der warme ton, der das ganze durchzieht; jede zeile drängt uns die überzeugung auf: das ist eine rede, die aus vollem herzen quillt.

Der anhang über die fremdwörter ist gerade für unsere zeit von besonderer bedeutung. die bestrebungen des deutschen sprachvereins finden in den weitesten kreisen von tag zu tag mehr anklang und verständnis, aber noch steht mancher, der es gewis treu und ehrlich mit seiner sprache meint, der bewegung zweifelnd und un-

schlüssig gegenüber. die klaren, überzeugenden ausführungen Hildebrands werden vielen die ganze sache in einem neuen lichte erscheinen lassen; sie werden die lauen anspornen, die zaghaften ermutigen, die eiferer aber, die auch hier durch ihren guten willen die sache leicht schädigen können, zur besonnenheit mahnen.

Die alten freunde des buches begrüszen gewis alle die vielfältige bereicherung des inhalts, besonders die vermehrung der beispiele mit freuden, ganz besonders aber werden sie dem verf. für einen ganz neuen teil, den anhang über das altdeutsche in der schule, dankbar sein. seit dem erscheinen der zweiten auflage ist bekanntlich eine ganz unerwartete wendung der dinge eingetreten: in Preuszen und Oesterreich ist durch die neuen schulordnungen das mittelhochdeutsche ganz von der schule ausgeschlossen worden. die deutschen bundesstaaten sind nicht alle dem vorgange Preuszens gefolgt; so ist uns auch hier in Sachsen unser altdeutsch geblieben, wenn auch die beschäftigung mit demselben auf ein schuljahr (obersecunda) beschränkt bleibt. Hildebrand prüft eingehend die gründe, welche in Preuszen und Oesterreich für die abschaffung geltend gemacht worden sind, und kommt zu dem ergebnis, dasz nur eine verkennung der aufgabe dieses unterrichts zu seiner verbannung geführt haben kann, die hoffentlich nur eine vorübergehende ist. — Das mhd. wurde vom preuszischen lehrplan ausgeschlossen, weil eine genügende kenntnis der grammatik und des wortschatzes auf unserem gymnasium nicht zu erreichen sei und das übersetzen aus dem mhd. nur auf ein ungefähres raten hinauskomme, welches der gewöhnung zu wissenschaftlicher gewissenhaftigkeit eintrag thue. — H. wirft zunächst die frage auf: 'ist es nötig oder auch nur möglich das raten von der philologischen thätigkeit des schülers überhaupt auszuschlieszen?' überall stöszt der lernende auf rätsel, und das ist gut, denn das rätsel reizt zur lösung, und gerade da wird die teilnahme des schülers sich am regsten, die arbeit am eifrigsten und freudigsten zeigen, wo ihm das neue, das zu lernende als rätsel entgegen gebracht wird. was aber ein oberflächliches herumraten anbetrifft, dessen gefahr gewis anzuerkennen ist, so ist doch der lehrer selbst dabei, um die schüler gegen diesen schaden sichern zu können. der verf. führt sodann überzeugend aus, wie das mhd., weit entfernt der gewöhnung an wissenschaftliche gewissenhaftigkeit eintrag zu thun, gerade ein treffliches mittel zu dieser gewöhnung werden kann. — Das wichtigste bei allem aber ist, dasz das ziel dieses unterrichts richtig aufgefaszt werde: nicht um die beherschung der alten sprache als solcher handelt sich's, wie sie der lateinische und griechische unterricht erstreben musz, — 'für die schule, für unsere höhere bildung ist das lebende deutsch das einzig rechte, natürliche ziel der kenntnis des altdeutschen, so weit sie zu erreichen ist.'

So betrachtet verliert die furcht vor den ungenügenden erfolgen der arbeit, wie sie sich in den verfügungen des ministeriums ausspricht, ihre bedeutung. auch eine unvollständige kenntnis der

älteren sprache erweitert und vertieft das verständnis für die heutige, und leitet früh den schüler darauf hin, das gewordene mit geschichtlichem sinne zu betrachten. — Wir thun unserer jugend unrecht, wenn wir ihr den zutritt zu den schätzen der alten dichtung und sprache verschlieszen, — 'das jugendliche, lebendige, morgenfrische, in sich fertige der vorzeit . . übt seine anziehungskraft aus auf jeden, der einmal von diesem quellwasser recht gekostet hat, es ist wie ein heilquell, wie ein jungbrunnen für unsere zeit, deren geist so tief abstractionskrank ist.'

Auch in diesem abschnitte gehen neben den allgemeinen erörterungen zahlreiche lebensvolle beispiele her und zeigen dem leser deutlich, wie der altdeutsche unterricht fruchtbar zu machen ist für das verständnis unserer heutigen sprache und des deutschen geisteslebens überhaupt.

Das (neu hinzugekommene) sach- und personenregister und das verzeichnis der besprochenen wörter sind willkommene zugaben zu einem buche, das man nicht nach ein- oder zweimaligem lesen als abgethan betrachten kann, sondern immer aufs neue zu rate ziehen musz, wo man der hilfe bedarf. und jeder lehrer des deutschen wird recht oft in diese lage kommen.

Leipzig. Karl Koch.

32.

PROF. DR. R. LEHMANN, VORLESUNGEN ÜBER HILFSMITTEL UND METHODE DES GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHTS. HEFT 1 UND 2. Halle a. S., Tausch u. Gross. 1885/86. 128 s.

Prof. Lehmann geht von der überzeugung aus, dasz der studierende, welchen sein späterer beruf in die schule und zwar in die mittelschule weist, nicht blosz vorlesungen über 'allgemeine' pädagogik und didaktik hören, sondern auch über den bildungswert und die unterrichtliche behandlung der einzelnen schuldisciplinen orientiert sein müsse. die einführung in diese specielle methodik betrachtet er als aufgabe der betreffenden fachprofessoren, sofern sie ihr eigner bildungsgang durch die schulpraxis geführt. prof. Lehmann selbst setzte in dieser beziehung die von seinem lehrer A. Kirchhoff-Halle begonnenen vorlesungen über die methode des geographischen unterrichts fort und übergibt in den oben angeführten heften den anfang derselben der öffentlichkeit. er behandelt im ersten teile die hilfsmittel des geographischen unterrichts, während sich der zweite teil über die methode desselben verbreiten soll.

Zu den hilfsmitteln sind in erster linie die anschauungsmittel zu zählen, welche da eintreten müssen, wo umgebung und erfahrung der schülermasse keine gelegenheit zum einsammeln von anschauungen bieten. zu den anschauungsmitteln sind zu rechnen:

1) naturalien, 2) modelle und reliefs, 3) bilder, 4) landkarten, 5) hilfsmittel für die mathematische geographie, 6) solche graphischer veranschaulichung. beim gebrauche aller dieser gattungen empfiehlt er beschränkung auf notwendiges, typisches; alles weitere ist nicht wünschenswerte zuthat, sondern vom übel. die veranschaulichungsmittel müssen für normalsichtige schüler vom katheder aus erkennbar sein und bilden in ihrer gesamtheit das geographische cabinet. dasselbe soll enthalten:

a) naturalien und zwar mineralien (hauptgesteinsarten in handstücken, fossilien, gerundete geschiebe, gletscherschliffe, erze, steinsalz u. a.), ferner vertreter des pflanzenreichs (fremde getreidearten, dattel, olive, feige, cocosnusz, cacaobohnen, zuckerrohr, thee, kaffeebohne in hülse, gewürze, baumwollenzweig, jute, manilahanf, bambus, farbholz, indigo, korkeiche), sodann repräsentanten des tierreichs (auszer den exemplaren der mitzubenutzenden zoologischen sammlung — riff- und edelkoralle, cochenille, rohseide, elfen- und fischbein, kaurimuschel usw.), endlich gegenstände, welche sich auf die thätigkeit und culturentwicklung des menschen beziehen (rassentypen, chinesische und japanesische originalarbeiten, aber auch bilder, welche die völker in einer ihren sitten und ihrer lebensweise entsprechenden umgebung darstellen);

b) modelle und reliefs; der verfasser miszt den plastischen darstellungen, den modellen, mit recht einen hohen veranschaulichenden wert bei und möchte im geographischen cabinet nachbildungen von ausländischen früchten und culturpflanzen, fremdländischen säugetieren, die rassenbüsten von Heuser, gipsabgüsse von schädeln, modelle menschlicher wohnungen u. a. nicht missen; ebenso stellt er die reliefs, die plastischen darstellungen des terrains, bezüglich ihres wertes über die plankarten, wenn sie sich auch rücksichtlich ihres höhenmaszstabes einer übertreibung schuldig machen. er redet nicht den ideal darstellenden gesamt-, sondern nur den einzelreliefs das wort, welche nur eine bestimmte gruppe orographischer formen und erscheinungen veranschaulichen. für herstellung von reliefs der heimat seiten des lehrers gibt der verf. ausführliche anleitung. wenn schon dem modellieren in den unterclassen der mittelschule ein platz erobert werden soll, kann man doch die fragen nicht unterdrücken, ob denn diese erörterungen nicht in den zweiten, methodischen teil gehörten, und ob ferner die technischen schwierigkeiten, die mit dem modellieren (in fettigem thon) verbundene unsauberkeit an händen, kleidern und inventar, die kosten des materials und der isohypsenkarte, der aufwand an zeit, ob denn dies alles, vom nutzen des modellierens abgezogen, überhaupt noch einen positiven rest des segens übrig läszt;

c) bilder; von den verschiedenen arten derselben — randbildern in atlanten, in den text gedruckten bildern wie bei Bänitz-

Kopka, bilderanhängen in lehrbüchern wie bei Seydlitz, isolierten bildersammlungen und stereoskopischen bildern — empfiehlt verf. zunächst einzelbilder in wandtafelgrösze; dieselben dürfen jedoch nicht idealtableaus sein, auch nicht schachbrettartig in einzelne felder zerlegt werden, um landschaftsbilder, tier- und pflanzenformen und bilder aus dem völkerleben eines ganzen erdteils auf einmal darzustellen (Klöden), sondern sie müssen ein einzelnes object in typischer form vorführen, wie dies die einander ergänzenden sammlungen geographischer charakterbilder von Hölzel, Kirchhoff-Supan und Lehmann thun. den stereoskopischen darstellungen ist zwar nicht ein hoher veranschaulichender wert, wohl aber die leichte unterrichtliche handhabung abzusprechen, welch letztere beim schattenbilderapparat wesentlich leichter sich gestaltet; in den text gedruckte illustrationen, sofern sie nur ein einziges typisches object in seinem gesamthabitus darstellen, sind den bilderatlanten vorzuziehen. über die weiter erschienenen resp. erscheinenden hefte wird später referiert werden.

Roszwein. L. Gäbler.

33.

BERICHT ÜBER DIE ERSTE HAUPTVERSAMMLUNG DES 'DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS'

in Halle a. S., am 13 und 14 april 1887.

Wie bei der begründung des 'deutschen einheitsschulvereins' in Hannover am 6 october 1886 beschlossen worden (s. oben s. 127), hat die satzungsmäszige erste hauptversammlung desselben am 13 und 14 april d. j. in Halle a. S. stattgefunden und einen alle teilnehmer sehr befriedigenden, würdigen verlauf genommen.

Nachdem am abend des 12 april eine zwanglose gesellige vereinigung im hotel zum 'kronprinzen' stattgefunden hatte, wurde am morgen des 13n, bald nach 9 uhr, die von mehr als 100 personen besuchte erste sitzung von dem vorsitzenden, gymnasialdir. dr. Steinmeyer-Aschersleben, mit einigen geschäftlichen mitteilungen eröffnet. daran schlosz sich eine kurze ansprache desselben, in welcher über den verlauf der constituierenden versammlung in Hannover kurz berichtet und die dort aufgetretenen gegner charakterisiert, sowie die ziele des einheitsschulvereins dargelegt wurden. einig sind die mitglieder des vereins darin, dasz der jetzt bestehende dualismus in unserem höheren schulwesen beseitigt und das griechische festgehalten werden musz; über alles andere musz erst durch weitere arbeit in wort und schrift eine klärung der ansichten erstrebt werden; doch ist sicher, dasz eine gewisse vermehrung der realistischen fächer auf kosten der alten sprachen eintreten musz. bisher hat der verein nur wenig äuszere erfolge gehabt, die mitgliederzahl ist noch gering; besonders erfreulich aber ist, dasz eine beträchtliche anzahl akademischer lehrer, namentlich docenten der neueren sprachen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen fächer, sich dem verein angeschlossen haben, welche ja von den jetzigen übelständen des höheren schulwesens besonders empfindlich berührt werden und die folgen des zwiespaltes in der vorbildung ihrer zuhörer am meisten merken, welche daher die notwendig-

keit einer gemeinsamen breiten grundlage besonders erkennen. wenn solche erkenntnis erst allgemeiner ist, dann wird gewis das interesse für den einheitsschulverein gröszer werden.

An diese einleitenden bemerkungen knüpfte der vorsitzende noch die mitteilung, dasz sich an jeden vortrag eine discussion anschlieszen solle, an welcher auch diejenigen anwesenden, welche nicht mitglieder des vereins seien, sich beteiligen könnten, und erteilte sodann das wort dem dir. dr. Frick-Halle, zu dem ersten vortrage über 'die möglichkeit der höheren einheitsschule'.

Der vortragende berührte zunächst die einseitigkeiten und mängel von gymnasium und realgymnasium, welche den ruf nach ausgleichung dieser gegensätze geweckt haben, den mangel an abschlieszender vollendung bei diesem, das übergewicht der abstraction bei jenem. die ansichten über die ausführung des einheitsschulgedankens sind zwar noch sehr manigfaltig; indessen kommt eine idee, die einen wahrheitsgehalt in sich trägt, nicht zu früh, auch wenn noch keine genügende klärung eingetreten ist. die möglichkeit der einheitsschule nachzuweisen, ist schwieriger, als ihre idee zu construieren. redner verwahrt sich gegen die auffassung, als ob es sich um einen angriff auf die höhere schule oder eine gattung derselben handle. der lehrstand thäte gut, endlich die empfindlichkeit abzulegen und selbst zuzugestehen, dasz nicht alles an der höheren schule vollkommen sei, damit es ihm nicht von berechtigter und unberechtigter seite gesagt werde. vorausgeschickt wird der satz: 'das griechische musz erhalten bleiben' ein satz, der bereits in Hannover aufgestellt und allseitig gebilligt wurde. mehr und mehr wird der kampf um die einheitsschule unter der parole geführt, ob mit oder ohne griechisch. zeichenunterrricht und englisch würden in den höheren classen der einheitsschule obligatorisch zu machen sein. ist aber eine einführung dieser disciplinen ohne mehrbelastung der schüler möglich? bei dem gegenwärtigen zustande des lehrbetriebes an den gymnasien wäre sie im höchsten grade bedenklich; bei der von den freunden der einheitsschule aber erstrebten vereinfachung und einem organischen zusammenschlieszen des unterrichtsstoffes würden 2 stunden englisch und eine stunde zeichnen eine auszerordentlich geringe mehrbelastung bringen. — Der fachwissenschaftlichen specialisierung gegenüber bieten die höheren schulen jetzt kein genügendes gegengewicht. ein atomismus, nicht ein organismus ist der jetzige lehrplan; er gleicht allzusehr den lectionscatalogen der universität. diese akademischen zöpfe müsse die schule sich entschlieszen zu beseitigen, wiewohl er zugebe, dasz es in manchem gegen früher schon besser geworden ist. die schule habe die gegenstände in den vordergrund zu rücken, die geeignet sind, das gemüt des schülers nicht so wohl der breite als der tiefe nach zu fesseln, und müsse sich auf das geheimnis verstehen, die last, die jede aneignung fremden materials mit sich bringt, in kraft zu verwandeln. psychologie, ästhetik, kunstgeschichte, akademische litteraturgeschichte u. dgl. seien als besondere unterrichtsstunden aufzugeben. mit dieser neigung unterrichtsdisciplinen zu schaffen, wo unterrichtsgrundsätze bestehen sollten, hänge die überschätzung der grammatik — nicht aus der grammatik sollen wir die sprache, sondern aus der sprache die grammatik lernen — die extemporalnot, die erhebung des aufsatzes zu einer besonderen disciplin, zusammen. die isolierung der zwei deutschen stunden von dem übrigen unterricht lasse keine zeit, das zu treiben, was nach Hildebrandts vortrefflicher schrift über den deutschen unterricht derselbe erfüllen müste. sogar die deutsche grammatik werde nach dem muster der fremdsprachlichen zu einer besondern disciplin erhoben. über das viele einzelne sei das ganze aus dem auge verloren, über die expansion die concentration vergessen. man müsse sich wieder auf die groszen allgemeinen grundlagen besinnen und das einzelne ver-

knüpfen und zu einem organischen bau zusammenschlieszen, damit der zusammenhang mit den eigentlichen tiefen unseres volkstums nicht verloren gehe. auf folgendes vornehmlich komme es an: genaue prüfung des innern wertes und gewichtes der einzelnen lehrgegenstände, aus dem sich ihr verhältnis, das mehr oder minder grosze schwergewicht derselben und schlieszlich die allgemeine statik des gesamten unterrichts ergibt; sodann sorgfältige festhaltung alles dessen, was von disciplinen oder innerhalb derselben schon im groszen innerlich zusammengehört; sorgfältige aufsuchung aller nur möglichen fugen, welche die groszen lehreinheiten, sowie ihre einzelnen glieder unter einander zu verbinden geeignet sind; besondere veranstaltungen dieselben in reichste und vielseitigste wechselbeziehung zu setzen, centra und unterrichtliche lebensgemeinschaften zu schaffen, endlich rückbeziehung aller verschiedenartigen unterrichtlichen arbeit auf gemeinsame höhere, alles überragende mächte, die in der welt der heimat liegen, der ewigen des gottesreiches, wie der irdischen und hier wiederum der natürlichen des heimatbodens, wie der auf ihm erstandenen heimatlichen, geschichtlichen welt. diese mächte, welche als gottesgefühl, naturgefühl, heimatgefühl, vaterlandsgefühl in den tiefen der seele des schülers ruhen, bilden den grundstock seines eignen innersten erfahrungslebens und werden zu den allerfruchtbarsten receptionshülfen. diese hat die schule nur zu benutzen und sich dienstbar zu machen, um in ihnen die allerstärksten einigungsmittel zu gewinnen, das gemüt des schülers selbst zum centrum aller arbeit zu gestalten und alle fäden derselben aus seinem herzen heraus und in sein herz zurückzuspinnen. solche lebenskräfte sind dann auch im stande, die aggregate der einzelnen stoffe in einen lebendigen organismus zu verwandeln, dem schüler zu vollster kraftentbindung und -entfaltung zu verhelfen, die durch den unterricht ihm auferlegte last in kraft umzusetzen und ihn auch mit seinem ganzen volkstum stets in lebendiger und natürlicher verbindung zu erhalten. er wird deshalb, auch wenn man ihn mit den gütern der fremde und der ganzen menschheit vertraut macht, nicht dem wirklichen leben entfremdet, wie anderseits nicht den idealen, wenn er in der wirklichkeit heimisch werden soll. das gibt dann die zu erstrebende aussöhnung eines realen idealismus und idealen realismus, die als ziel der höheren einheitsschule vorschwebt und deren berechtigung, ja innere notwendigkeit am stärksten begründet.

Im einzelnen wendet sich der redner dem religionsunterricht zu. er zeigt wie durch die sorgfältige auswahl des typischen in sexta zwei eigens für diesen unterricht angesetzte stunden ausreichen würden. unter der fachwissenschaftlichen systematisierung der naturwissenschaft gelangt der schüler kaum bei excursionen zur anschauung der natur als eines ganzen. an stelle dieser vielheit von fächern wäre die sich lückenlos darbietende naturlehre zu setzen. diese würde sich die typische behandlung zum unterrichtsgrundsatz zu nehmen haben. Junge und M. Fischer haben vorgeschlagen von den lebensgemeinschaften (wiese, wald, teich usw.) als dem natürlichsten wege, auszugehen. die excursionen sollten auf das sorgfältigste vorbereitet werden; natur-, heimats- und religiöses gefühl der schüler würden dabei anzuregen und zu benutzen sein. die interessengemeinschaft würde den ausblick auf das ganze eröffnen. einer vermehrung der zwei stunden naturlehre bedarf es nicht, zumal da die mineralogie als blosze nomenclatur gestrichen werden und auch die sogenannte anthropologie entbehrt werden könne. dann würde für die einführung in die elemente der chemie noch raum bleiben. — Die tüchtige mathematische schulung ist selbstverständlich; redner erinnert in dieser beziehung an Schellbachs begeisterte worte. jedoch müsse sich die mathematik von der hyperabstracten behandlung lossagen, dürfte ihre

sätze nicht von der wirklichkeit loslösen. von der ersten stufe an sei auf die concrete welt rücksicht zu nehmen und in die wirklichkeit zurückzukehren. der hyperabstracte formalismus in der mathematik sei ein gegenbild des grammaticismus der philologie. eine verständige behandlung der mathematik versöhne die ideale und reale welt; jetzt den meisten eine last, werde sie dann in eine kraft verwandelt werden. nach Schellbach genügen 6 stunden wöchentlich für mathematik und physik, ein zeugnis, das mit dank zu den acten der einheitsschule zu nehmen sei. in der welt der geschichte ist wieder eine auswahl von typischen elementen zu treffen, die hellenische und römische cultur gebührend zu berücksichtigen, das deutsche volk in den mittelpunkt zu stellen und auf das ihm von den jetztlebenden völkern nächststehende britische besonders zu achten. diese vier völker stellen sich als die vollkommensten und universellsten typen nach der seite des realismus wie des idealismus dar. mit dem banne der sogenannten vollständigkeit musz gebrochen werden, die auch die ödesten partien der weltgeschichte nicht verschmerzen will. eine planmäszige verknüpfung des geschichtsunterrichts mit den andern fächern fehlt jetzt und nur für sich wird er leidlich systematisch durch die ganze schule durchgeführt. unter der voraussetzung, dasz der geschichtsunterricht die schüler in der heimat heimisch bleiben lassen und sie allmählich in die fremde welt einführen will, dasz ferner jede disciplin auch noch die bestrebungen anderer fächer aufzunehmen hat, entwirft redner nunmehr einen plan für die geschichtsunterweisung in der einheitsschule. die lectüre wird planmäszig in einandergreifen müssen; gesinnungsstoffe, wahrhaft classische stoffe werden zu bevorzugen sein. im einzelnen wird man unbedenklich viele lesestoffe, auf die bisher wert gelegt wird, fallen lassen, wobei namentlich in betracht kommt, dasz die lateinischen schriftsteller im ganzen weniger bedeutend als die griechischen sind. statt der abgeleiteten philosophie Ciceros z. b. wird man auf die hellenischen originale (Plato) zurückgreifen und von Cicero nur die leichtesten reden zur vorbereitung auf Demosthenes lesen. der geographie miszt redner die gröste bedeutung bei; doch liege auch hier die gefahr vor, principien in disciplinen übergehen zu lassen. die geographie sei recht eigentlich eine associierende wissenschaft, die teils mit der naturlehre, teils mit der geschichte verbunden werden könne. bei ihrer lebendigen erfassung werde der schüler mehr davon haben als bei der bloszen nomenclatur. die fremden sprachen sollen zur mehrung der sprachkraft in der muttersprache dienen. die französische sprache würde die naturgemäsze propädeutik für das unphonetische englische bleiben, die lateinische sprache propädeutik für die griechische, aber die äuszern gründe, welche früher dem lateinischen und französischen ein übergewicht gaben, bestehen nicht mehr; durch die ganze entwicklung der dinge sind wir in ein näheres verhältnis zum hellenischen und englischen volkstum getreten. nur in der lebenden sprache sollten übungen im sprechen veranstaltet werden. der muttersprache allein würde der aufsatz vorzubehalten sein. fällt der lateinische aufsatz und das lateinische sprechen, so kann die eigentliche stilistik im lateinischen unterricht am besten getrieben werden durch die übertragung von gutem deutsch in gutes lateinisch und umgekehrt mit fruchtbarer wechselwirkung. von der secunda ab könnte dann das latein zwei wöchentliche stunden entbehren, die dem englischen zuzuweisen wären. dem lateinischen würde also in der einheitsschule vornehmlich die pflege des logischen elements und der stilistik zufallen, dem griechischen die pflege des ästhetischen elements und die einführung in form und gestalt der litteratur, den neuern sprachen die pflege des praktischen sinnes und die sprechübungen, der muttersprache alles im gleichen masze, ihr allein aber der aufsatz. in dieser verteilung der sprachlichen aufgaben würde ebenfalls ein mittel der entlastung liegen. denen, welche hierin

eine zersplitterung erblicken wollen, antwortet der redner: eine einheit, die man nicht hat, kann nicht verloren gehen. der atomismus kennt keine einheit, nicht ein langer balken (des lateinischen unterrichts), sondern ein wohlgeordnetes gefüge schafft die einheit. das centrum des unterrichts soll nicht eine disciplin, sondern das gemüt des schülers sein, bei rechter entwicklung die stärkste macht. für die obligatorische einfügung des zeichenunterrichts führt redner an, dasz das unsinnliche schauen ein sinnliches voraussetzen müsse, dasz die kunst des sehens auf den gymnasien unglaublich vernachlässigt sei, endlich, dasz den ausschlieszlich geistigen beschäftigungen die übung von auge und hand entgegenzuwirken habe. mit der bemerkung, dasz die einheitsschule eine bessere pädagogisch-didaktische ausbildung der lehrer, eine gröszere lehreinheit, ein zurückgehen auf die letzten grundlagen des unterrichts fordern würde, schlosz der mehr als anderthalbstündige, mit lebhaftestem beifalle aufgenommene vortrag.

Die an denselben sich anschlieszende discussion liesz die groszen gesichtspunkte und allgemeinen gedanken des redners ohne widerspruch und betraf fast nur einzelheiten. so bemerkte

Oberl. dr. Suchsland-Halle in bezug auf den vorschlag, dasz der naturwissenschaftliche unterricht von einem gesamtbilde, von lebensgemeinschaften ausgehen solle, das ausgehen von so complicierten erscheinungen, wie etwa dem dorfteiche, sei zu schwer. wolle man zeigen, wie gewebt wird, so werde man nicht zuerst einen brüsseler teppich, sondern einen ganz einfachen gegenstand zeigen, etwa leinwand zerzupfen. so sei es auch falsch, im naturwissenschaftlichen unterricht mit der darstellung der complicierten gemeinschaften zu beginnen. solche forderung beruhe auf einem trugschlusz; Junge z. b. sei selbst nicht so unterrichtet, es mache ihm aber vergnügen und so meine er, dasz auch der schüler sich daran vergnügen müsse. für den sextaner aber sei z. b. ein käfer schon ein ganzes gebilde und durch erkenntnis der einzelheiten desselben gelange der knabe zur combination und so zur einführung in die naturwissenschaften. ein hauptgrund der unfruchtbarkeit des naturwissenschaftlichen unterrichts auf den gymnasien liege in dem erlernen der vielen lateinischen vocabeln, wozu dann die vielen botanischen und zoologischen namen kommen, die der schüler als minder wichtig betrachte.

Dir. Frick-Halle macht dem gegenüber auf einen baldigst in den 'lehrproben und lehrgängen' erscheinenden aufsatz von Fischer aufmerksam, der diese sache ausführlich behandele. sodann erklärt er oft gesehen zu haben, dasz dieser unterricht, richtig behandelt, die schüler sehr vergnüge; derselbe nehme aber auch gar nicht den ausgang vom ganzen, sondern erst werden die einzelheiten gefunden, unter leitung des lehrers zusammengestellt und zur grundlage des unterrichts gemacht; dabei sei es also die aufgabe, das einzelne so zu betrachten, dasz es in steter beziehung zum ganzen stehe.

Oberlehrer und inspector Palmié-Halle erklärt sich ganz einverstanden mit dem von Frick über den religionsunterricht gesagten, namentlich auch damit, dasz der kleine katechismus bis zur prima das grundlegende element sein solle. redner hegt aber ein bedenken dagegen, dasz nach Fricks meinung in obertertia der confirmandenunterricht an die stelle des religionsunterrichts treten könne: das setze voraus, dasz wirklich die schüler erst aus dieser classe confirmiert würden, während doch manche schon früher confirmiert werden müsten. auszerdem würde es dann nötig sein, die schüler der höheren schule im confirmandenunterricht allein zu unterweisen, während derselbe jetzt ganz gemeinsam sei und somit ein wichtiges einheitsmoment für die verschiedenen schulen und volksclassen bilde.

Nachdem dir. Frick erklärt, dasz er volles verständnis für die sociale wichtigkeit des confirmandenunterrichts habe und auch gar keine

forderung in betreff desselben gestellt, sondern nur ein beispiel der concentration habe geben wollen, weist dir. Steinmeyer darauf hin, dasz es doch ein misstand sei, dessen beseitigung angestrebt werden müsse, wenn schüler der untern classen confirmiert würden und dasz solch' misbräuchlicher zustand nicht zur grundlage von reformvorschlägen gemacht werden dürfe, dasz vielmehr später danach zu trachten sei, solche ungeeignete schüler von der 'höheren' schule an die 'mittelschule' abzugeben.

Dir. dr. Fries-Halle: bei der darstellung der schäden des heutigen gymnasiums hat Frick zu schwarz gemalt; es wird doch auch gut unterrichtet, gutes geleistet, also musz die schule nicht so schlecht sein. — Die formale aufgabe des lateinischen unterrichts musz bestehen bleiben; die lehrpläne von 1882 haben in dieser beziehung das richtige durch die forderung des anschlusses an die lectüre getroffen. es sind schon mehrere versuche gemacht, vom anfang an zusammenhängenden lesestoff zu geben; aber der fremdsprachliche unterricht soll doch propädeutisch sein und deswegen, um die schüler grammatisch und lexikalisch möglichst fest zu machen, ist zusammenhängender stoff, noch dazu mit modernem inhalt, ganz besonders schwierig und keine rechte vorbereitung für quarta. — Würde bei der entstehung der 'einheitsschule' die oberrealschule bleiben und noch als höhere schule gelten sollen?

Dir. Steinmeyer erklärt sich mit Fries hinsichtlich des lateinischen voll einverstanden; es sei zu bezweifeln, ob Fricks ziele mit seiner stundenzahl erreichbar seien, zumal er doch auch auf die stilistische ausbildung der schüler gewicht lege; stilistisches gefühl lasse sich nur aus umfangreicher lectüre gewinnen. — Die oberrealschule müsse später nicht mehr höhere schule im sinne der höheren einheitsschule sein sondern das ziel haben, den höhern bürgerstand für das praktische leben auszubilden, aber nicht mehr vorbildung zu irgend welchen hochschulen zu geben.

Dr. Vieweger-Danzig hält es für unmöglich, im lateinischen gleich mit der lectüre zu beginnen. überhaupt sei es viel richtiger, den sprachunterricht mit der einfachsten sprache, dem englischen, anzufangen, zumal auch ausgezeichnete philologen, wie Lattmann, Eugen Walther, Richter, den latein. unterricht in VI für nutzlos erklärt und gezeigt hätten, dasz das pensum der VI ohne erhöhung der stundenzahl in V mit zu erreichen sei. nun sei in VI eine vorbereitung auf das lateinische durch das englische zu geben; das hindernis der groszen abweichung der aussprache von der schrift sei durch phonetische transscriptionen zu beseitigen. einwürfe dagegen seien für das französische richtig, weil dieses ganz abhängig sei von der schrift und bei einer transscription die formenunterschiede verschwänden, aber im englischen sei dieses nicht der fall, wie solches von Vietor und Wershoven gezeigt sei. die englische sprache sei nicht, wie Frick sie genannt habe, unphonetisch, gerade aus dem englischen stamme ja die phonetik, und es sei für phonetische studien sehr wichtig. — Weiter sei die englische sprache mit der unsrigen in lexikalischer beziehung nahe verwandt, so dasz der unterricht gleich mit zusammenhängenden texten beginnen könne; dazu sei die syntax sehr einfach und habe grosze ähnlichkeiten mit dem lateinischen, so dasz sie aufs lateinische vorbereiten könne; endlich mache die formenbildung in ihr keine schwierigkeiten: also sei der gedanke doch wohl überlegenswert, zumal in II das nachahmen der aussprache schwierigkeiten und der ganze unterricht keine freude mache.[1] — Das classische altertum sei auf der

[1] der redner verwies auf seine schrift: L. Vieweger, 'das einheitsgymnasium als psychologisches problem behandelt', 1887, in welcher die obigen gedanken ausführlich erörtert sind.

einheitsschule von V an in gleicher weise wie auf dem jetzigen gymnasium zu pflegen, die stundenzahl brauche nicht erhöht zu werden, wenn nur der stundenwert durch weckung des interesses wachse. — Der lateinische aufsatz sei nicht zu beseitigen, aus praktischen gründen; er trage deshalb so schlechte früchte, weil er zu sehr nur grammatistisch betrieben werde. wenn sorgfältige übersetzungsübungen vorangiengen, daran sich sprechübungen über dieselben texte schlössen, dann mündliche und schriftliche reproductionen folgten, so würden die schüler zu einer beherschung der fremden sprache kommen und der latein. aufsatz werde bessere ergebnisse liefern.

Nach einigen unwichtigeren, kurzen bemerkungen erhielt dir. Frick als referent das schluszwort: Viewegers englischer unterricht hat einen anfang aber keinen abschlusz, in IV oder III darf man nicht mit dem englischen aufhören. 'unphonetisch' habe ich die englische sprache genannt, weil sich das geschaute wortbild nicht mit der gesprochenen form deckt. — In bezug auf den lateinischen unterricht steht mir aus langer erfahrung fest, dasz die früchte dem aufwand an zeit und mühe nicht entsprechen. der grund davon liegt darin, dasz man dem formalen princip zu grosze kraft zutraut; es kann aber nur dann fruchtbar werden, wenn es mit dem inhaltlichen interesse verbunden und so die gesamtkraft der schüler in anspruch genommen wird. daraus erklärt sich meine freude an Meurers buch[2], dessen teil II freilich seine bedenken hat, weil das moderne darin zu stark hervortritt, aber der griff ist ein glücklicher, ein echter junge musz seine freude daran haben. vielleicht ist M. freilich aus einem extrem (Ostermann, Hennings, Ploetz u. a.) zu sehr ins andere geraten und die richtige mitte ist noch zu suchen. — Besser, als nur einzelheiten anzugreifen, wäre es gewesen die allgemeine frage zu erörtern: ist es wünschenswert, dasz der dualismus unserer höheren schulen fortbesteht? ist das nicht der fall, so musz eine lösung gesucht werden. und wenn nun für die neueren sprachen und die naturwissenschaften keine erhöhung der stundenzahl gewünscht wird, so scheint das ziel erreichbar und der preis der zwei lateinischen stunden von untersecunda ab sehr gering, namentlich wenn durch guten unterricht künftig eine bessere grundlage gelegt wird. — Umfangreiche lectüre gibt das stilgefühl nicht und in der lateinischen lectüre gibt es unendliche steppen und vieles, was für die schüler nicht gut ist. des zum beweise liest redner eine stelle aus einer abhandlung vor, worin gerühmt wird, was alles die lectüre der lateinischen schriftsteller dem schüler gibt und wodurch doch unfreiwillig der grosze unwert derselben gezeigt wird.

Nachdem sodann der vorsitzende dem dir. Frick für seinen anregenden und geistvollen vortrag gedankt und die versammelten sich zum zeichen ihrer anerkennung von ihren sitzen erhoben hatten, wurde eine frühstückspause gemacht.

Bei wiedereröffnung der sitzung muste der vorsitzende zunächst mitteilen, dasz der angekündigte vortrag des prof. dr. Körting-Münster über 'den neusprachlichen unterricht in der einheitsschule' leider ausfallen müsse, da von genanntem herrn die anzeige eingetroffen sei, dasz er sich durch eine erkältung an der reise nach Halle verhindert sehe. sonach erhielt mit änderung der tagesordnung der professor dr. Lothar Meyer-Tübingen (docent der chemie) das wort zu dem vortrage über 'die mathematik und die naturwissenschaften in der einheitsschule'.

Derselbe spricht zunächst aus, er habe die von ihm übernommene aufgabe einem praktischen schulmanne überlassen wollen, sie jedoch übernommen, weil zunächst eine formulierung der von der universität an die vorbildung ihrer studierenden zu stellenden forderungen gewünscht wurde. er bittet von ihm keine nagelneuen gedanken erwarten

[2] Pauli Sextani liber, von dr. H. Meurer, Weimar 1887.

zu wollen, da er es vielmehr als seine aufgabe betrachte, alles das zusammenzustellen, worin die mehrzahl der beteiligten sachverständigen voraussichtlich einverstanden sei.

Eine kritik der leistungen der bestehenden schulen faszt der vortragende dahin zusammen, dasz die weit überwiegende mehrzahl der gymnasiasten sich auf der hochschule nur äuszerst schwierig in das verständnis naturwissenschaftlicher, auch ganz elementar gehaltener vorträge hineinfindet, weil die schule weder die fähigkeit zu beobachten verleiht noch zu richtigen schluszfolgerungen aus den beobachtungen anleitet, und dasz nur äuszerst selten ein gymnasiast die mathematischen kenntnisse, welche er erworben, zu benutzen versteht, so dasz sie ihm ein toter ballast ohne nutzen für seine geistige entwicklung bleiben. es gibt indessen eine kleine zahl von gymnasiasten, welche allen anforderungen der hochschule entsprechen und demnach zeigen, dasz bei richtiger methode auch mit beibehaltung des griechischen eine richtige vorbildung erzielt werden kann. aber die zahl der schulen ist klein, welche sie zu geben versteht.

Die organisation der realgymnasien und realschulen ist zwar sehr verschieden; doch leiden sie alle schwer unter dem drucke der unerfüllbaren aufgabe, gleichzeitig für höhere studien und für den unmittelbaren eintritt ins praktische leben vorzubereiten. die rücksicht auf letzteres ziel zwingt sie zu einer ausdehnung des mathematischen und naturwissenschaftlichen unterrichts, welche für die zu höheren studien bestimmten schüler nicht nur extensiv viel zu weit geht, sondern auch durch die abschlieszende behandlung, welche er erfährt, den schülern gar zu leicht die meinung erzeugt, als hätten sie die behandelten gegenstände gründlich erschöpft. dieses hochschulespielen der realschulen ist ein groszes verderben für die auf ihnen erzogene jugend.

Die einheitsschule hat sich vor den fehlern beider schularten zu hüten. ihre aufgabe ist, ihren schülern eine zu jedem höheren studium befähigende vorbildung, aber keinerlei fachbildung zu geben. dies ziel zu erreichen ist möglich, wenn man alles, was nicht zu einer allseitig menschlichen bildung unerläszlich ist, bei seite läszt und die richtigen methoden des unterrichts anwendet.

Der naturwissenschaftliche unterricht auf der schule soll nur zu dem studium der naturwissenschaften befähigen, und zwar alle schüler, und nicht nur diejenigen, welche sich wirklich naturwissenschaftlichen fächern zuwenden. diese fähigkeit ist zu gewinnen durch systematische übung der sinnlichen wahrnehmung und richtiger schluszfolgerung aus den beobachtungen. ein gewisses quantum positiver kenntnisse wird dabei naturgemäsz gewonnen; aber nicht sie sind die hauptsache, sondern die fähigkeit, sie zu erlangen. eine gewisse abrundung dieser kenntnisse ist nur im interesse derjenigen schüler wünschenswert, welche später kein naturwissenschaftliches fach ergreifen, damit sie nicht als philologen, theologen, juristen usw. allen natürlichen dingen gegenüber rat- und hilflos sind und nicht einem vernünftig geleiteten naturwissenschaftlichen unterricht feindlich oder doch gleichgültig gegenüber stehen.

In den niederen classen wird man vorwiegend beschreibende naturwissenschaften treiben, in den oberen naturlehre oder physik, in welche nur die ersten elemente der chemie einzuschalten sind. keine dieser disciplinen ist in systematischer vollständigkeit zu lehren, vielmehr aus jeder nur einzelne pädagogisch gut verwertbare teile auszuwählen. die hauptsache ist, dasz der unterricht das interesse der schüler lebhaft errege und sie zu eifriger thätigkeit heranziehe. auch ist für möglichste wechselwirkung mit andern unterrichtszweigen zu sorgen, dem deutschen aufsatze, dem zeichnen und in den oberen classen mit der mathematik.

Im mathematischen unterrichte ist die richtige teilung der arbeit zwischen vorschule und hochschule die, dasz jene die niedere mathematik möglichst vollständig absolviert, die höhere aber ganz der hochschule überläszt. auch hier ist nicht die gewinnung von kenntnissen die hauptsache, sondern die aneignung der fähigkeit mit mathematischen methoden zu operieren. auswendig gelernte lehrsätze haben keinen wert; wichtig und wertvoll aber ist das vermögen, etwa vergessene sätze selbständig wieder herzuleiten. die mathematik soll dem schüler nicht ein schwerer ballast, sondern ein wertvolles hilfsmittel zur gewinnung einer klaren einsicht in die beziehungen der dinge und erscheinungen zu einander sein und als solches empfunden und geschätzt werden. daher ist mit beispielen der anwendung nicht zu geizen, die namentlich dem unterricht der naturlehre zu entnehmen oder in diesen hineinzuverlegen sind. die schüler müssen ebenso sicher, ebenso gewandt in den regeln der mathematik wie in denen der lateinischen syntax werden.

Bei richtiger methode sind diese ziele des unterrichts in durchweg vier mathematischen und zwei naturwissenschaftlichen wochenstunden zu erreichen, bei schlechter methode auch in der doppelten zeit nicht.

Zur sicherung des erfolges gehört aber, dasz für eine richtige methodische ausbildung der lehrer sorge getragen, und auszerdem mathematik und naturwissenschaft als wertvolles mittel zu allgemeiner menschenbildung von allen lehrercollegien anerkannt und nicht als ein notwendiges übel duldend ertragen werden. die einseitigkeit philologischer bildung, die sich irrtümlich für eine universelle ansieht, ist das schwerste hindernis für eine gesunde, zeitgemäsze entwicklung unserer schulen, aber diese wird doch durchdringen und zwar zum nutzen und auch zur freude aller der philologen, welche trotz ihrer notgedrungen einseitigen erziehung sich einen freieren und weiteren blick bewahrt haben.

Auch dieser reichlich einstündige vortrag wurde mit sehr lebhaftem beifall aufgenommen. in der discussion bemerkte zunächst prof. Hoppe-Berlin, es sei in bezug auf die mathematik nicht sehr viel zu bessern, da auch jetzt viele studenten recht gut mitkämen. die 'einheitsschule' solle sich also in der begrenzung des stoffes nur nach den für sie selbst wichtigen gesichtspunkten richten.

Dr. Hoffmann-Leipzig (redacteur der zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen unterricht) will auf einige punkte des vortrags etwas näher eingehen: damit, dasz eine reduction des pensums der mathematik und der naturwissenschaften auf den realgymnasien gefordert sei bis auf den umfang, welchen diese fächer auf den preuszischen und sächsischen gymnasien jetzt haben, sei er nicht ganz uneinverstanden, denn allerdings würde hier und da zu viel getrieben und so sei eine reaction dagegen erklärlich. allein dann müssen auch die philologisch-historischen fächer, deren stundenzahl sich zu der jener wie 4 zu 1 verhalte, reduciert werden. nun solle in der künftigen einheitsschule griechisch beibehalten und englisch eingeführt werden: das sei zu viel, das müsse überbürdung herbeiführen. man könne nicht mehr als zwei sprachen gleichzeitig treiben, wenn man etwas leisten wolle, also dürfe auch die künftige einheitsschule nur zwei sprachen obligatorisch haben; welche sprachen das sein müsten, wolle redner nicht entscheiden, doch neige er sich dem latein und englisch zu. — Meyer habe nicht gesprochen von der verbindung der schule und der universität, welche an mehreren hochschulen so gut wie gar nicht vorhanden sei; die universität müsse da anfangen, wo die schule aufhöre. so sei hier und da die analytische geometrie aus den höheren schulen ausgeschieden, an der universität Leipzig z. b. aber werde sie

nicht gelesen. wenn aber das pensum der schule herabgedrückt werde, so müsse auch das der universitäten niedriger werden.

Dr. Suchsland-Halle: die von Meyer besprochenen misstände an den gymnasien betreffen wohl nur vereinzelte fälle und veraltete zustände. dasz die professoren, z. b. der physik, zu elementar vortragen müssen, ist nicht schuld der gymnasialabiturienten, sondern anderer studenten, welche kein abiturientenexamen gemacht haben, der chemiker, landwirte u. a. — Es ist richtig, dasz beim naturwissenschaftlichen unterricht besonders auf die schüler rücksicht zu nehmen ist, welche nicht naturwissenschaften studieren, aber gerade für sie ist der anschlusz an einen leitfaden, den Meyer nicht haben will, sehr nötig, damit sie sich besser orientieren können. — Den unterricht in der planimetrie mit dem ausmessen zu beginnen, wie Meyer[3] empfahl, ist doch nicht richtig; da würden die figuren usw. zerpflückt; die planimetrie hat es mit den figuren als ganzen zu thun. richtig ist, dasz die planimetrie bildender und schöner ist als die arithmetik, aber nicht richtig, dasz sie den schülern lieber ist; die lösen lieber gleichungen als planimetrische constructionsaufgaben.

Prof. Meyer erklärt, seine schilderung aus seinen erfahrungen bei dem unterricht und den prüfungen der mediciner geschöpft zu haben, auf die er bei seinen vorträgen zu viel rücksicht nehmen müsse, weil viele gar nicht genügend angeleitet seien. es müsse allerdings auf alle fälle auf der universität mit den elementen angefangen werden, doch sei es ein unterschied, ob das schnell oder langsam gehe, ob die hörer rasch auffassen können, an das ableiten von schluszfolgerungen aus dem beobachteten gewöhnt sind und namentlich nicht davonlaufen, wenn z. b. in der physik mathematische formeln vorkommen. drei viertel der studenten haben nach zwei jahren vergessen, was sinus und logarithmus ist; sie haben eben die mathematischen sätze nur auswendig gelernt, sind nicht zum denken in der mathematik erzogen, somit ist ihnen die anwendung nicht in succum et sanguinem übergegangen, was viel wichtiger ist als die blosz positiven kenntnisse. redner hat nicht sagen wollen, dasz überhaupt kein leitfaden des naturwissenschaftlichen unterrichts gebraucht werde — es gibt auch vortreffliche, wie der von Arendt — sondern nur andere bücher als die meisten jetzigen gewünscht, welche der schule und universität gleichzeitig dienen sollen. das lehrbuch darf den gegenstand nicht abschlieszend behandeln, so dasz der schüler glaubt, er wisse alles und könne nun die disciplin bei seite lassen, wie die realschulabiturienten glauben, 'alles schon gehabt zu haben'. — Der vorschlag des feldmessens kann ja bestritten werden; die hauptfrage ist, wie interessiert man die schüler für die sache und bringt sie in bewegung, und dafür ist jener gedanke ganz gut; jedenfalls musz der unterricht recht concret sein, damit die schüler wissen, was sie daran haben.

Nachdem noch einiges unwesentliche über diese methode Falckes hin und her geredet war, erhielt prof. Meyer als referent das schluszwort und führte aus: es kommt im wesentlichen auf zwei dinge an, 1) darauf, dasz die schüler die mathematik, welche sie lernen, auch wirklich in die hand bekommen, damit sie sie gebrauchen können; sie müssen den beweis selbst finden, die geometrie gewissermaszen selbst schaffen, nicht mit dem gedächtnis sondern mit dem verstande auffassen, mathematische aufgaben auch ohne formeln lösen lernen; 2) darauf, dasz sie lernen, ein ding ganz klar anzusehen, was z. b. für den chemischen unterricht so sehr wichtig ist; sie müssen sich dessen bewust werden, was sie sehen, schluszfolgerungen daraus ziehen lernen, damit sie die theoretisch gezogenen schlüsse auch in den erscheinungen er-

[3] nach J. Falcke propädeutik der geometrie, gegründet auf geodäsie, Leipzig 1866.

kennen. weil die fähigkeit und gewohnheit fehlt, in solche denkweisen einzugehen und die studenten zu alt sind, um dies erst zu beginnen, so lernen die meisten mediciner in wahrheit keine chemie, und was sie später z. b. über ernährungsphysiologie wissen, haben sie sich nur mit vieler mühe einlernen müssen. also fällt bei dem streben nach besserung des mathematischen und naturwissenschaftlichen unterrichts das hauptgewicht auf die methode.

Der vorsitzende bezeichnet es als höchst erfreulich, von einem so competenten beurteiler zu hören, dasz die zu fordernden ziele in der mathematik und den naturwissenschaften mit der stundenzahl des jetzigen gymnasiums erreicht werden können, wenn nur nach richtiger methode unterrichtet werde. auf seine aufforderung bezeugen die anwesenden dem prof. Meyer ihren dank für seinen interessanten vortrag durch erheben von den sitzen. damit schlieszt die erste öffentliche sitzung.

(schlusz folgt.)

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

34.

Praktisches hilfsbuch zur leichteren erlernung der lateinischen unregelmäszigen verben zusammengestellt nach Berger etc. von H. Georg Rahstede, z. z. in bad Oeynhausen. ebd. bei Fr. Stürmer. 1886. 76 s.

Aus dem vorwort: 'das gedächtnis eines gut veranlagten knaben nimmt unschwer eine grosze anzahl vocabeln und wortformen auf. die aufnahme dieser vocabeln wird aber unverhältnismäszig erschwert, wenn durch beigabe von erklärungen, von bemerkungen technogrammatikalischen inhalts . . der mnemonische stoff eine philosophische auszenseite erhält . . wenn aber erst die anzahl der vocabeln und wortformen mechanisch aufgenommen werden und im besitze des schülers ist, dann ergibt sich das verständnis leicht von selbst . . von dieser erkenntnis aus habe ich die folgende tabelle als aufnahmestoff für das gedächtnis der anfänger zusammengestellt in der hoffnung, manche leiden, welche folge der bisherigen methode waren, dadurch vermindert zu sehen.'

Das wäre ja recht schön. aber leider wird jeder fachgenosse mit mir eins sein, dasz dieser löbliche zweck mit den angewandten mitteln nicht erreicht wird. man musz die schüler vor der benutzung dieses praktischen hilfsbuches leider nachdrücklich warnen; darum möchte ich die herren collegen hierdurch gebeten haben. warnen musz man davor 1) wegen der übermasse des stoffes. Harre usw. haben für hrn. Rahstede vergeblich gewirkt. von irgend welcher sichtung nach dem bedürfnis ist so gut wie keine rede. wir finden z. b. s. 15: calvēre, canēre, foetēre, lactēre, macēre, scatēre; s. 68 inquam mit inquias usw., kurz unnötiges und unclassisches auf schritt und tritt. — 2) wegen zahlreicher fehler, z. b. von hinten angefangen: s. 73 illucit, vesperascit, perf. conducit; s. 71 'dagegen darf man aber niemals sich der formen incepi, inceperam (!), incipero (!) statt coepi etc. bei einem infinitiv activi

bedienen'. s. 66 infinitivus quive, nequive. s. 67 fiem ich werde werden; factum iri oder facturum esse (fore) geschehen werden. soll ich fortfahren? — 3) wegen höchst flüchtiger quantitätsangabe und correctur, dazu veralteter orthographie: s. 39 sēro, s. 42 proripio, prorepi, surripio, surrepi, s. 43 abjicio und so immer als bessere form, s. 47 conticesco, continui, s. 51 reverterem (st. reverteram), expergisĭi, s. 62 liest man: eo, īvi, ītum, īre; īt; s. 63 īturis a, um, ivissem, erst s. 64 richtig ĭturus, gleich darauf ĭtum, ītu! abĭi, adĭi und so alle composita durch. soll ich fortfahren? — Ich schliesze diese besprechung eines 'praktischen hilfsbuches', indem ich allen quintanern im jahre 1887 besonders ans herz lege s. 46 oben: conquĭnisco, conquexi (ohne supinum), conquiniscĕre, niederkauern. fătisco (ohne perfect und supinum), fatiscĕre, glimmen. glisco (ohne perfect und supinum), gliscere, glimmen.' forsan et haec olim meminisse iuvabit!

Nienburg a. W. — Fügner.

(11.)
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Kirchhoff, dr. Alfred, ord. prof. der erdkunde an der univ. Halle, zum correspond. ehrenmitgliede der geogr. gesellschaft in London ernannt.

Lakemann, dr., oberlehrer an der höh. bürgerschule in Düsseldorf, zum director der realschule in Halle ernannt.

Lenz, dr. Oskar, secretär der geogr. gesellschaft in Wien, zum prof. der geographie an der univ. Prag ernannt.

Lottich, dr., ord. lehrer an der gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg, zum oberlehrer befördert.

Pfeffer, dr., ord. prof. an der univ. Tübingen, als ord. prof. der botanik an die univ. Leipzig berufen.

Rautenberg, dr., prof. an der gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg, zum director der neuen höh. bürgerschule daselbst ernannt.

Rinn, dr., Rohde, dr., Schubert, dr., } oberlehrer an der gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg, erhielten das prädicat 'professor'.

Schnorr von Carolsfeld, dr., zum oberbibliothekar an der k. öffentl. bibliothek in Dresden ernannt.

Stübel, dr., bibliothekar an der universitätsbibliothek in Leipzig, zum bibliothekar der k. öffentl. bibliothek in Dresden ernannt.

Sievers, dr., ord. prof. an der univ. Tübingen, als ord. prof. der deutschen sprache und litteratur an die univ. Halle berufen.

Suphan, dr. prof., director des Goethearchivs in Weimar, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Gestorben:

von Schmid, dr. Karl Adolf, oberstudienrat a. d., prälat zu Stuttgart, starb im 84n lebensjahre, am 23 mai: einer der würdigsten namen der pädagogischen welt, hochverdient als schulmann wie als leiter des württembergischen gymnasialwesens, in der von ihm begründeten 'encyklopädie' für erziehung u. unterricht ein werk hinterlassend, dem zur zeit keine andere nation ein gleiches an die seite zu setzen hat.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(9.)
DIE AUFGABE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AM GYMNASIUM.
(fortsetzung.)

Zunächst spricht für eine eingehende betrachtung der kaiserzeit der für die bevorzugte stellung der republik geltend gemachte grund doch auch zum teil wenigstens. Horaz und Tacitus können in prima nur volle würdigung finden, wenn das verständnis des dichters seine grundlage hat in der betrachtung des von Augustus aufgeführten baues, der endlich wieder vertrauen und zuversicht auf die weitere gedeihliche entwicklung nach den entsetzlichen wirren darbot, und nur wenn der weitere ausbau der kaisergewalt, ihr verhältnis zu den bereits bestehenden einrichtungen und überlieferten anschauungen in II^a klar gemacht ist, kann des Tacitus beurteilung und verständnis möglich sein. war doch auch gerade die litteratur damals von groszem einflusse auf die politischen anschauungen und ist es ein hoch gefeierter groszer erfolg für Augustus und Maecenas gewesen, dasz sie für längere zeit ein nahes verhältnis zwischen dem principat und einer reihe gefeierter männer herzustellen vermochten, die durch ihren litterarischen ruhm der regierung des ersten kaisers nun auch den blendenden schimmer eines sogenannten goldenen zeitalters der litteratur verliehen haben. da sich nun ferner dann die keineswegs erstorbene opposition gegen das neue kaisertum bei ihrem stärkeren wiedererwachen mit groszer energie und mit einem für den ruf mancher kaiser sogar bis heute höchst nachteiligen erfolge der litteratur bemächtigt hat, die sie denn auch bis zum zweiten jahrhundert so gut wie vollständig beherscht hat, so ist klar, dasz verständnis der litteratur und einsicht in das wesen des kaisertums aufs engste zusammenhängen.

Wenn ferner die bedeutung Griechenlands mit dem ausbau der republicanischen kräfte im achäischen bunde ihren abschlusz im groszen und ganzen erreicht und hier daher bereits die griechische geschichte auf der schule ihr ende findet, so folgt daraus noch bei weitem nicht die notwendigkeit ein gleiches bei dem völker erziehenden Rom anzunehmen und mit dem untergange der nobilität die darstellung abzuschlieszen. diese oberflächlich aufgestellte analogie hat wohl den hier waltenden misbrauch veranlaszt. vielmehr entfaltet die kaiserzeit erst den ganzen umfang der römischen machtmittel, sie erst zieht die consequenzen von dem durch die nobilität erarbeiteten, sie erst bringt die reiche fülle der segnungen über die menschheit, deren ausbreitung die nobilität durch begründung der weltherschaft nur erst ermöglicht hat. wie die interpretation der Pompejana dem schüler gezeigt hat, wirkt die nobilität also erst vorbereitend, auf keinem gebiete, selbst nicht auf dem der staatsverfassung abschlieszend. gerade diese rede musz dem mit interesse auf den unterricht eingehenden schüler — deren gibt es doch auch immer noch eine ganze reihe — die frage nahe legen: folgt denn nun auf die knechtung der menschheit unter das frivole adelsregiment, wie sie hier so eindrucksvoll immer und immer wieder in Ciceros reicher sprache hervorgehoben wird, gar keine erlösung? schlieszt denn mit des Pompejus und Caesars tode alles in verzweiflung ab gerade wie am ausgange des Nibelungenliedes? in prima wird dann durch Sallusts lectüre dieses unbefriedigte gefühl noch verstärkt. alle anstrengungen der staatengestaltenden plebs, alle arbeit und kluge beratung des senats, alles blutvergieszen hat also nur den zweck gehabt, mit schilderung der hinfälligen, abgelebten, beschränkten nobilität und der fülle ihres unsegens die darstellung abzuschlieszen und so den schüler ohne den tröstlichen eindruck positiven erfolges und wirkens zu entlassen!

Nein, die kaiserzeit hat einen positiven kern und bezeichnet einen gewaltigen fortschritt in der entwicklung Roms und in der entfaltung der geistigen und materiellen kräfte der culturvölker.

Die republik hat ja die weltherschaft nicht einmal räumlich abgeschlossen: weite gebiete zieht das kaiserreich erst noch herein in den römischen culturkreis; seine betrachtung ist also notwendig zur ergänzung der von der nobilität gemachten eroberungen. ferner nimmt das kaisertum erst die heilige verpflichtung des eroberers zur sorge für das wohl seiner unterthanen mit verständnis auf. jetzt erst entfalten sich in friedlicher ausgestaltung die segnungen des imperiums in dem rings umfriedeten erdkreise, der einen wohlgeordneten, streng disciplinierten organismus darstellt, wie ihn die welt seitdem nicht wieder gesehen hat.

Jetzt wird der grund gelegt zur entstehung der romanischen nationen, an deren betrachtung der unterricht in prima doch nicht ganz und gar vorbeigehen kann.

Jetzt entsteht auszerdem der groszartige organismus der ver-

waltung, durch dessen festen bestand die jungen naiven reichsbildungen der Germanen erst sichern halt gewonnen haben, und jetzt entwickeln sich die eindrücke tiefer ehrfurcht vor diesem imposanten bau, die es später bewirkt haben, dasz die Germanen im römischen reiche immer die vollkommenste verwirklichung eines staatswesens verehrt und das höchste glück staatlichen daseins in der erneuerung dieses reiches gesehen haben. die kaiseridee des mittelalters also ist es, die hier erwächst.

Auch musz ja die geschichte des mittelalters in prima an die römische kaiserzeit anknüpfen und, will sie nur einigermaszen verständnis wecken, entweder vieles als bekannt voraussetzen, was in der that dem schüler nicht bekannt ist, oder erst in prima darauf eingehen und somit das in IIª versäumte nachholen. dadurch würde aber die längst überlastete prima noch mehr bepackt und würde ein befriedigendes resultat des unterrichts über das sogenannte mittelalter geschädigt. müsten doch dann die letzten jahrhunderte dieser zeit zu sehr übereilt werden mit ihren gleichfalls wichtigen entwicklungen zum geiste der neuzeit hin.

So bewirkt erst die betrachtung der römischen kaisergeschichte, dasz dem schüler ein vollständig abgeschlossenes, klar übersichtliches bild von dem entstehen kann, was Rom für das menschengeschlecht positiv geleistet, dasz er weiterhin die anfänge der Germanen richtig auffaszt und sich die thatsache erklärt, dasz diese barbaren geistig und politisch doch immer die oberherschaft Roms und seine berechtigung dazu anerkennen. von welcher bedeutung diese verhältnisse für den germanischen volksgeist und für seine stellung zu den wichtigsten fragen gewesen, das zeigt die thatsache, dasz den auf den trümmern Roms erwachsenen jungen reichen erst seit Ottos d. gr. walten die sicherheit des eignen bestandes und das gefühl der berechtigung zu eignem fortbau erwächst.

Aber die vernachlässigung der kaisergeschichte widerspricht auch dem obersten grundsatze alles unterrichts, der verlangt, dasz etwas vollständiges, in sich abgeschlossenes gegeben werde, wenn das unterrichtsziel erreicht werden soll. zudem bietet gerade die kaisergeschichte in ihrer ungeheuren ausdehnung über räume und zeiten, in der reichen fülle der gegensätze an personen, völkern, lebensbedingungen eine solche menge fruchtbarer anschauungen, dasz der unterricht durch ihre vernachlässigung sich gegen sein eignes interesse eines schweren unrechts schuldig macht.

Zu all diesen gründen tritt nun für den lehrer die ermunterung zum beginne des schweren werkes, die er schöpft aus der in den letzten jahren so erfolgreich gestalteten bearbeitung jener groszartigen periode durch Ranke, Mommsen, Hertzberg.

Und die möglichkeit die kaisergeschichte durchzunehmen ist auch gesichert, da, wie die erfahrung lehrt, recht wohl die forderung an den lehrer gestellt werden kann, dasz er um weihnachten die geschichte der nobilität abgeschlossen habe.

Der verdächtigung gegenüber, meine auffassung sei zu ideal, gehe wohl gar über die fassungskraft des schülers hinaus, antworte ich mit dem hinweise auf die bedeutung des idealen schwunges überhaupt für alles lehren und auf die hohe anforderung, die ich an die vorbereitung des lehrers und an die rastlose gestaltung des stoffes im sinne einer verständlichmachung für den schüler stelle. dieser forderung kann kein leitfaden, hilfsbuch usw. genügen, sondern durch umfassende selbstthätige verarbeitung musz sie der einzelne lehrer selbst befriedigen, da es gar zu schwer fällt, sich so ganz in den fremden kurz gehaltenen gedankengang hineinzuarbeiten und überhaupt die befruchtende kraft der durch eigne arbeit gewonnenen erkenntnis durch nichts ersetzt werden kann. tritt zu diesen vorbedingungen der absolut freie vortrag mit all seinen segnungen für weckung des interesses, für erleichterung des verständnisses und für vielseitige betrachtung des stoffes und seine einprägung, so können wir vertrauensvoll ans werk gehen. ist doch überbürdung nur da denkbar, wo der schüler sich durch die tote masse des materials erdrückt sieht und seine geisteskräfte durch mechanische behandlung niedergehalten werden, während die richtige methode ihn befähigt aller schwierigkeiten ohne mühe herr zu werden.

Freilich läszt sich sagen, es sei gar nicht sache der schule, alles historisch wichtige dem zöglinge mitzuteilen, soll er doch vielmehr von dem stets wachen gefühle beherscht leben, dasz ihm noch viel zu lernen übrig bleibe. aber wir meinen denn doch, gerade wie in den alten sprachen, überhaupt in allen lehrfächern, musz doch auch hier für die weitere fortbildung ein möglichst sicherer grund gelegt werden durch möglichst umfassende entwicklung des historischen sinnes. und diese aufgabe läszt sich nur erfüllen, wenn die dafür lehrreichen perioden in möglichst groszer zahl ihm vorgeführt werden und der zusammenhang der groszen historischen entwicklungen nicht durchbrochen wird. und kann das ohne wesentliche mehrbelastung geschehen, weshalb sollte es da nicht geschehen?

Wenn auch das Richtersche buch 'zeittafeln der deutschen geschichte im mittelalter' manches anregende bietet, so musz doch in I von einer eigentlichen quellenlectüre abgesehen werden, 1) wegen der beschaffenheit der quellen selbst, 2) wegen der eigentümlichkeit der umfassenden aufgabe, die der unterricht in prima zu verfolgen hat.

Die quellenwerke des mittelalters, seit jahren zugänglich gemacht in den monumenta Germaniae, sind so weitschichtig, dasz bei der notwendigkeit gröszere zeiträume kurz zusammenzufassen, ihre lectüre, wie gerade das Richtersche quellenbuch zeigt, immer etwas zerstückeltes bleiben müste. daher ist das aus gründen der geistigen entwicklung und erziehung wünschenswerte vertrautwerden mit geist und wesen eines schriftstellers hier nicht möglich. da ferner die annalistik immer die in dieser darstellungsform liegende abhängigkeit von äuszerlichen eigentlich unwesentlichen rücksichten

beibehalten hat und die geringe herschaft über den stoff eine geistige durchdringung nur ganz selten zuläszt, so ist ein hervortreten der individualität des schriftstellers selbst nur in ganz seltenen fällen möglich gewesen und da, wo sie sich in die erscheinung hervorwagt, ist sie dank dem mystisch-asketischen charakter, der alles, was uns aus dem mittelalter überliefert ist, unserem heutigen wesen so fremd gegenüberhält, bei weitem nicht so vertraut und verständlich, wie dies mit den viel älteren, aber auf allgemein menschlichen anschauungen aufgebauten werken des classischen altertums der fall ist. damit hängt die thatsache zusammen, dasz es ja meist nur die anschauungen eines sehr eng begrenzten kreises der menschlichen gesellschaft sind, welche die schwerfällige und mühselige feder des schriftstellers geleitet haben, und dasz die thatsachen alle von einem ganz bestimmten, damals freilich einfluszreichen gesichtspunkte beurteilt werden, dasz alle andern lebenskreise nur ganz geringe beachtung finden und daher viele erscheinungen des politischen lebens uns unerklärlich bleiben, weil wir die mitwirkenden factoren nur in beschränktem masze kennen. dieses ungünstige verhältnis zur überlieferung hat es bewirkt, dasz die heutige forschung die eine ihrer wichtigsten aufgaben in der aufhellung jener zeiten sucht, sich bei diesem unternehmen nur auf geringe oft zufällige andeutungen jener schriftsteller stützen kann, während sie dagegen die wichtigsten handhaben in urkunden und historischen verhältnissen findet, um dann mit dieser hilfe durch manigfache combinationen ein einigermaszen zuverlässiges material zu verarbeiten. zu diesem geringen vertrauen in die historische wahrheit und vollständigkeit der quellen tritt für das gymnasium als letzte entscheidung die thatsache hinzu, dasz es in jenen zeiten nur wenigen schriftstellern gelungen ist, in ihrer darstellung den color latinus so weit festzuhalten, dasz ein lesbares latein zu stande kommt.

Sonach mögen strebsamen schülern immerhin Einharts vita Caroli, die königsannalen, die lectüre des trefflichen Nithard, die vita Heinrichs IV, die einen von den übrigen vorteilhaft abweichenden charakter trägt, und Otto von Freisingen in seiner über die blosze kahle annalistische darstellungsform hinausgehenden auffassung der geschichte empfohlen werden. aber mehr wird der vorstehend geschilderten sachlage entsprechend nicht verlangt werden können, namentlich ist es nicht möglich, solchen quellen einen maszgebenden einflusz auf den gang des unterrichts zu gestatten.

Ganz unmöglich wird diese von Peter dereinst gestellte forderung einer pflege eingehender quellenlectüre in der prima dadurch gemacht, dasz in dieser classe viel mehr erreicht werden soll, als eine aus den ältesten überlieferungen geschöpfte kenntnis historischer thatsachen und etwa dadurch geförderte möglichst lebendige anschauung der vergangenheit. leistet doch diese aufgabe bereits die secunda. vielmehr hat in fortsetzung des in III[a] bereits betretenen weges die I die aufgabe des geschichtsunterrichts dahin abzuschlieszen, dasz der

unterricht, hier die bisher erarbeiteten resultate zusammenfassend und ergänzend, dem schüler die handhabe reicht für die ausgestaltung der historischen bildung. gemäsz dieser forderung soll er jetzt in erster linie an den schicksalen des deutschen volkes von seinem ersten auftreten an bis herab in die zeiten, da das alte rätsel der verbindung von freiheit und gesetz seine zufriedenstellende lösung gefunden, den zusammenhang der inneren ursachen mit den äuszeren vorgängen erkennen, einen einblick gewinnen in die veranlassungen der nationalen blüte und des verfalls, und das gesetz begreifen lernen, nach welchem die einzelnen kräfte in der entwicklung des organismus zur geltung kommen und dem gesamtziele dienstbar gemacht werden. so soll ihm eine klare anschauung erwachsen von den ursachen, auf denen in bestimmter zeit die bedeutung eines bestimmten volkes für das ganze beruht, er soll die tieferen grundlagen erkennen, auf denen sich macht und einflusz einer bestimmten fürstenfamilie aufbauen. die bedeutung des römischen kaisertums für unsere nation und für die entwicklung Europas, das verhältnis der stämme dazu, soll ihm klar werden, er soll einen einblick gewinnen in die herausgestaltung der stände, in die ursachen, auf denen die bedeutung der kirche für unser volksleben in seinem ganzen umfange, auf denen die gesundheit des bauernstandes beruhte. einblick musz er gewinnen in den gang, den die entfaltung der städte und ihres bürgertums, des adels, und beiden gegenüber der fürstenmacht bis zu ihrer absoluten geltung genommen. nüchternes urteil soll er sich bilden über die völkerbewegungen und die ursachen ihres fortschreitens und endlichen schicksales und über die einheitsbestrebungen der völker, überhaupt über die entwicklung der bedeutendsten wissenschaftlichen und politischen begriffe, an denen sich die entfaltung der geistigen kräfte selbst markieren läszt. denn wenn auch die deutsche nation immer im mittelpunkte der darstellung steht, so ist es der darstellung doch nicht schwer, dabei immer im auge zu behalten die entwicklung der auf Deutschland einwirkenden europäischen staaten und völker und an geeigneten punkten die betrachtung hier auf die zustände und schicksale zu lenken, welche für das hauptziel des unterrichts, für die weckung und befruchtung des historischen sinnes von bedeutung sind. diesem endziele musz der gesamte unterricht dienstbar gemacht werden, danach haben sich auswahl des stoffes, seine gliederung und die methode seiner behandlung zu richten. das resultat musz erreicht werden, dasz der abiturient, der also wenigstens den vierten teil seiner gesamten lebenszeit auf die entwicklung und stärkung seines geistes für den kampf des lebens selbst verwendet hat, bei seinem eintritt in diese wirren nicht haltlos jedem zufälligen einflusse und verlockenden einflüsterungen überlassen bleibt, sondern eine bestimmte erkenntnis bereits der aufgaben und pflichten mitbringt, welche vaterland und staat ihm auferlegen und deren erfüllung sie von ihm zu erwarten haben.

Wenn die schule im ernste die aufgabe hat, dem vaterlande

treue starke söhne, dem staate gesinnungstüchtige bürger zu erziehen, so dürfen wir in heutiger zeit hier die frage nicht übergehen, wie dieses ziel am sichersten erreicht werde, wie man es anzufangen habe, damit nicht sofort nach verlassen der schule auch all der gute same, der hier gelegt ist, verloren gehe und erstickt werde in dem haltlosen treiben der welt. die erreichung dieses zieles zu sichern, dazu reichen nicht aus die einwirkungen auf das gemüt, dazu hilft nicht allein der schwung der begeisterung, vielmehr musz zu diesen mitteln, die den geist veredeln und erheben, hinzutreten die sicherheit der erkenntnis. die klare anschauung erst von den ursachen, der einblick in die wirkenden kräfte und in ihren wert für die entwicklung gibt der begeisterung und ihren erhebenden einflüssen den zuverlässigen boden der thatsächlichkeit und des wirklichen, dessen nüchterner gewalt sich alle schwärmerei gefangen geben musz. ist es denn nicht klar, dasz die Girondisten sowohl wie die deutsche burschenschaft dereinst zu ihren verderblichen bestrebungen geführt sind durch eine unklare schwärmerei für antike bürgerfreiheit und für eine republik, wie sie in wirklichkeit nie bestanden hat? nicht die begeisterung selbst wollen wir unseren schülern nehmen — denn damit würden wir das eigne werk unausführbar machen — aber ihre herzen sollen sich erwärmen für thatsächliche zustände und für wirkliche heroen, nicht für trübe phantasiegebilde, die nie wirklichkeit gehabt haben. da ein thatsächlicher zustand, der lange zeit zum wohle der gesamtheit geltung gehabt hat, auch die anforderungen der vernunft und des nüchternen verstandes erfüllt, so erreichen wir durch die für ihn geweckte begeisterung beides, fest begründete historische kenntnis zugleich mit der erwärmung des gemütes für edles ringen und mannhaftes streben, für alle erhabenen äuszerungen menschlichen wesens.

So wird meine darstellung der römischen geschichte nicht geeignet sein für weckung kriegerischer gefühle, sie wird die regungen des stolzes, hochmutes und des eigennutzes ebenso wenig befördern, wie sie ihn begeistert für die heldengestalten der älteren zeit, wohl aber ist sie bestrebt dem schüler klar vor augen zu stellen das gesetz der arbeit, entsagung und ausdauer, die wirksam ist bei gestaltung der völkergeschicke, und ihm einblick gewähren in die bedeutung Roms für die erziehung des menschengeschlechtes, demgemäsz ihn mit bewunderung erfüllen für die politische erkenntnis des senats, ihn begeistern für den bürgersinn der plebs und ihr rechtsgefühl und für die staatsmännische grösze des imperatorentums. ist der abiturient auf diese weise daran gewöhnt hinter dem flitter des scheines immer den kern des wesens zu erkennen, so ist die gefahr fortgerückt, dasz er dem ersten besten schwätzer zum willenlosen opfer anheimfällt und auf bahnen gelenkt werde, die ihm selbst verderblich und dem vaterlande gefährlich werden könnten.

Der erfüllung dieser umfassenden aufgabe kann also eine

quellenlectüre in prima nicht mehr genügen, der fleiszig durchgearbeitete freie vortrag des lehrers, immer und immer wieder durchgedacht und ergänzt, hat hier unterstützt in seinem erfolge durch den auf den bisherigen stufen bereits vorbereiteten geist des schülers alles zu leisten. vor allen dingen hat sich diese thätigkeit des lehrers zu beziehen auf die beschränkung des stoffes. es reicht für unser ziel vollständig aus, wenn durch lebendige vorführung der einschlägigen historischen ereignisse die oben hervorgehobenen anschauungen gebildet und entfaltet und dem geiste dauernd vertraut gemacht werden. so wird es die I^{b} bequem bis zum jahre 1648 bringen können. damit aber diese aufgabe von anfang an ihre feste grundlage erhalte, wird ihre lösung eingeleitet durch eine an die sachliche interpretation von Tacitus Germania anschlieszende betrachtung der geographie Mitteleuropas, die sich später bei erwähnung der zehn reichskreise und beim überblick über den gesamtcharakter der deutschen geschichte vervollständigt. dieser endpunkt des jahres 1648 ist, abgesehen von dem vorteile, der aus dieser ausdehnung für eine eingehendere behandlung der folgenden zeit für I^{a} erwächst, auch aus dem sachlichen grunde erstrebenswert, dasz hier nicht nur für Deutschland, sondern auch für das gesamte Europa ein bestimmter abschnitt der entwicklung erreicht ist. das gilt wenigstens für England, Frankreich, Spanien, Schweden, das papsttum, also für die damals auf unser vaterland einfluszreichsten nationen und mächte. für Deutschland aber ist 1648 deshalb epochemachend, weil hier abschlieszt die gesamte geschichte, aufgang und fall

1) des römisch-deutschen kaiserreiches und des papsttums,

2) der deutschen nation in adel, städten und bauern mitsamt der bethätigung des volksgeistes in der sage,

3) weil hier die ganze reformatorische bewegung ihren abschlusz erreicht,

4) die langer hand vorbereitete entwicklung des landesfürstentums zur absoluten herschaft sich geltend macht.

Somit stoszen um 1648 die letzten ausläufer des mittelalters zusammen mit den nun immer energischer sich zur geltung emporringenden neubildungen, deren betrachtung in I^{a} bis in die neusten zeiten herabreicht.

I^{a} kann nun den richtigen standpunkt zu gewinnen sofort mit einer die anschauungen erweiternden repetition des pensums von III^{a} beginnen, damit hier an dem würdigsten gegenstande, an der vaterländischen geschichte, die bedingungen für die entwicklung eines groszen staates noch einmal sich darstellen, nachdem der politische sinn durch die betrachtung Griechenlands in II^{b} und Roms in II^{a}, und der bildungen des mittelalters in I^{b} angebahnt und zu der erforderlichen stärke ausgebildet ist. denn von nun an betreten wir ein bei weiterem vorschreiten sich immer groszartiger entfaltendes feld politischen und socialen

lebens, dessen einzelne gebilde, wenn sie nicht verwirrend wirken sollen, eine gröszere auffassungsfähigkeit verlangen, als bei der bisher ziemlich geradlinig fortgeführten entwicklung von nöten war.

Mit der geschichte Preuszens, die immer im mittelpunkte des interesses steht, läszt sich leicht die betrachtung des französischen absolutismus und der englischen verfassung bei gelegenheit des spanischen erbfolgekrieges, die entwicklung Ruszlands bei dem nordischen kriege verbinden, während an die vergegenwärtigung der bedeutung Friedrichs II, das Österreich der Maria Theresia und Josephs II sich anschlieszt und dann an der französischen revolution der charakter so gewaltsamer ausbrüche seine veranschaulichung findet. diese ganze darstellung bis 1815 herab — kann bis weihnachten in der unserem zwecke entsprechenden ausdehnung behandelt werden, so dasz das letzte vierteljahr der neuzeit seit 1815 bleibt. ein volles vierteljahr beansprucht aber auch dieser unterricht jetzt wegen seiner bedeutung für die historische bildung selbst und wegen seiner ausdehnung über weite länderräume und über die manigfachsten verhältnisse. da das gymnasium heute nicht mehr blosz elementarschule für die universität und vorbereitungsanstalt für umfassendere studien ist, da vielmehr ein groszer teil unserer zöglinge sofort ins praktische leben eintritt, als soldat, beamter oder kaufmann sofort von dem bisher gelernten gebrauch machen, mindestens auf eignen füszen stehen soll und hier bei der öffentlichkeit unseres lebens und dank der wilden politischen agitation gar bald an ihn die forderung eines politischen bekenntnisses herantritt, so kann er diesen verhältnissen in einer seiner sonstigen bildung entsprechenden weise nur dann genügen, wenn ihm schon die schule, in der er seine sonstige bildung gewonnen, die grundlagen auch hierfür geboten hat. sie musz ihm dargelegt haben die genesis eben jener zustände, in denen er heute mitten inne steht und bei deren weiterer entwicklung er mit allen seinen kräften bald mitwirken soll. fern liegt uns die absicht auf der schule schon politiker bilden zu wollen, aber die erstaunliche verbissenheit, mit der sich heute die parteien gegenüberstehen und sich gegenseitig des vaterlandsverrats verdächtigen, zwingt bereits die schule dazu auf der höchsten stufe ihrer erziehung in dem augenblick, da sie ihre zöglinge hinausschicken soll in diese selbe wilde brandung, bedacht zu nehmen auf zeitiges zustandebringen jener überzeugung, wonach nur ernste nationale arbeit, nicht inhaltloses aufreizendes geschwätz über politische zustände den völkern das glück erringt und dasz der gesundeste zustand eines staates nicht dann erreicht ist, wenn sich die verschiedenen kräfte kalt und mit argwohn einander gegenüberstehend ängstlich das gleichgewicht halten, sondern wenn vielmehr selbst die scheinbar entgegengesetztesten bevölkerungselemente mit der regierung in gegenseitigem achtungsvollen vertrauen das

wohl des ganzen stets im auge einträchtig zusammenwirken.

Zu diesen gründen, die sich aus der natur der heutigen verhältnisse ergeben, tritt ferner für eine eingehendere behandlung dieser periode die bestimmung der behörde ein, der geschichtsunterricht solle den primaner befähigen geschichtswerke dermaleinst mit verständnis zu lesen. nun aber ist über unsere neuere entwicklung eine grosze zahl von werken vielfach mit solcher unklarheit oder mit so groszer auf einzelheiten tiefer eingehenden genauigkeit geschrieben, dasz in der that beim besten willen ohne einen bereits vorher, also am besten doch wohl auf der schule gewonnenen überblick das verständnis nicht möglich ist.

Betrachten wir nun die zeit selbst, deren behandlung hier in frage steht, so ist doch wohl ein starker widerspruch darin enthalten, dasz wir die jugend vielfach ziemlich genau, und das nach den obigen darlegungen mit recht, mit der entwicklung der athenischen und römischen verfassung, mit der constituierung der mittelalterlichen staaten bekannt machen, sie dagegen von der grösten zeit der deutschen und europäischen geschichte höchstens nur ganz oberflächlich unterrichten oder, wie in der that vielfach noch geschieht, ganz und gar davon fernhalten. hierüber, über die entwicklung, die ihn in allererster linie selbst angeht und daher mit aufs tiefste interessiert, sich zu unterrichten, diese wichtige aufgabe soll dem einzelnen selbst überlassen bleiben und daher die art dieser unterweisung dem zufalle ganz anheim gegeben werden. abgesehen von der schweren gefahr, der durch solches verhalten die schule ihre zöglinge schutzlos preisgibt, beraubt sie sich dadurch zugleich selbst eines der wirksamsten unterrichts- und bildungsmittel. denn zu dem lebhaften interesse des schülers tritt die thatsache, dasz an keinem teile der geschichtsunterricht leichter seine aufgabe die naheliegenden begriffe zu klären und den patriotismus zur höhe des selbstbewustseins zu erheben erreichen kann, als gerade durch anschauliche schilderung eben dieser periode der neuzeit. hier tritt die schule einmal der gegenwart und ihren fragen ganz nahe, auf keinem gebiete kann sie besser als hier die vorschrift erfüllen: non scholae sed vitae discimus und von dem bloszen, vielfach unklaren gefühle, über dessen wesen er sich bisher keine rechenschaft zu geben vermochte, von der gewohnheit gedankenlosen nachsprechens wird der schüler endlich einmal zur klarheit über die gründe gebracht, die ihn zur pflege der vaterlandsliebe und zur ergebenheit gegen das herscherhaus führen müssen. denn wenn fürst Bismarck sagt, dasz die jetzt heranwachsende generation dereinst sich bewähren werde als frei von dem zwiespalte des heutigen parteigezänkes, dasz sie getragen von dem bewustsein glieder eines groszen nationalen staates zu sein, im innern einig die gemeinsamen fragen lösen werde, so ist ein solch erfreuliches ergebnis nicht allein zu erklären aus der bloszen

länge der zeit, die seit stiftung des neuen reiches verflossen, sondern es ist nur möglich, wenn die voraussetzung sich bestätigt, dasz diese glückliche generation eine kunde habe von dem wirklichen werte des besitzes, dessen sie sich erfreut, und damit eine objectiv historisch begründete vorstellung von den schweren kämpfen sich gebildet habe, die es seit jenem machwerke des Wiener congresses gekostet hat, damit diese jetzigen güter der nation erworben würden. nur so kann in der innersten überzeugung der urteilenden persönlichkeit die volle wertschätzung eines einigen deutschen kaiserreiches entstehen. und dann, welche förderung der vaterlandsliebe erzeugt diese betrachtung der letzten vierzig jahre mit dem mehr und mehr hervortretenden bilde des edlen, klaren, humanmilden prinzen von Preuszen, der schon früh die blicke aller vaterlandsfreunde auf sich lenkte und zur rechten zeit den wert der standhaft ringenden, rastlos und umsichtig schaffenden gewalt seines kanzlers erkannte? nur auf einem klaren wissen von den verdiensten der vergangenheit und auf einer vollen würdigung der arbeiten einer kurz vorhergehenden generation kann der thatkräftige patriotismus sich gründen, der fern aller unklaren, kraftlosen schwärmerei erforderlich ist zum heil des vaterlandes.

(fortsetzung folgt.)

Wittenberg. Carl Haupt.

35.

BEITRÄGE ZUR BEURTEILUNG DER STILISTISCHEN KUNST IN LESSINGS PROSA, INSONDERHEIT DER STREITSCHRIFTEN.

> Der allgewaltige zauberstab,
> den Phöbus in dem stil ihm gab,
> kann, was er will, zu gold berühren
> und dorngesträuch mit rosen zieren.
>
> Ebert.

Die litteraturgeschichte pflegt, wofern sie mehr als ein nützliches repertorium sein will, auf dem gebiete der prosa unter dem gesamten schriftentume eine auswahl zu treffen. das merkmal, welches dabei im auge behalten wird, erkennt jeder, der sich die frage vorlegt, warum der geschichtsschreiber der nationallitteratur den philosophen Schiller eingehend würdigt, den philosophen Kant dagegen als eine selbständige erscheinung der litteraturgeschichte nicht betrachtet. eines Heyne philologische schriften bleiben unerwähnt: bei Lessing gilt sogar der nachweis der Langeschen Donatschnitzer für beachtenswert. man rede sich nicht auf den begriff des nationalen heraus, erkläre nicht die leistungen jener uner-

wähnten für das internationale gemeingut der gelehrten welt! dies hiesze dem zufall zuschreiben, dasz Kant ein Deutscher sein muste, dies hiesze zugleich, die wirkungen der nationallitteratur beschränken wollen auf ein einziges volk. aber wo liegt nun der gesuchte grund? dient etwa die erwähnung des vademecums in den abschnitten über Lessing nur dazu, dasz das entworfene bild vollständig sei, dasz aus nebenzügen auch hauptzüge beleuchtung, schatten, verbindung erhalten? wir dürfen überzeugt sein: nicht nur dazu! sondern, der geschichtsschreiber der litteratur ist sich bewust, dasz er nicht eine allgemeine geistesgeschichte, dasz er vielmehr die geschichte einer kunst, der redenden kunst, schreibt. und somit wird jene auswahl unter den prosaschriften in der hauptsache durch eine ästhetische idee bestimmt, durch das, wodurch eine prosaschrift zum kunstwerk werden kann, also durch den stil. es darf nicht eingewendet werden, diese auffassung sei einseitig und oberflächlich. sie ist nicht einseitig; denn die hervorhebung der form schlieszt keine vernachlässigung der sache ein; durch benützung eines nur einer seite entlehnten merkmales ist über das wertverhältnis zwischen beiden seiten schlechterdings nichts geurteilt. die auffassung ist ferner nicht oberflächlich; denn scheiden wir einmal mit Boeckh (encycl. s. 615) den stil im groszen in die drei kunstformen der erzählenden, der philosophischen und der rhetorischen darstellung, so brauchen wir nur die entsprechenden gattungen des poetischen stiles, epos, lyrik und drama, daneben zu stellen, und wir erkennen sofort, dasz nichts als der stil den äuszeren einteilungsgrund abgegeben hat für alle nach synthetischer methode abgefaszten litteraturgeschichten.

Auszer dieser praktischen bewährung der vorgetragenen ansicht mag für ihre innerliche berechtigung, die im weiteren verlaufe meines versuches hoffentlich noch deutlicher zu tage treten wird, die gute, alte tradition sprechen, nach welcher wir den begriff 'classisch' erklären als die begriffliche einheit von vollendetem inhalt und vollendeter form. und ist von diesen beiden die form das weniger willkürliche, das auch äuszerlich regelmäszigere, ist eben darum die form von dem unterscheidenden verstande als principium divisionis gebraucht worden: so ist auch ersichtlich, dasz diese schon in der sprachlichen form als solcher liegende gesetzmäszigkeit durch jene geforderte harmonie von inhalt und form gesteigert werden musz. und diese gesteigerte gesetzmäszigkeit ist es, welche den stil zur stilkunst und die prosa zur classischen prosa macht.

In solchem sinne ist der erste classiker der neueren deutschen prosa kein anderer als derjenige, dessen stilkunst die folgenden erwägungen zum gegenstande genommen haben, Gotthold Ephraim Lessing.

Kein deutscher schriftsteller ist in dem masze wie Lessing geeignet, die deutsche lectüre in den oberen classen derjenigen gelehrtenschulen zu bilden, deren unterricht, auf der grundlage des classischen altertums ruhend, bisher noch nicht den boden auf-

gegeben hat, auf welchem der moderne geist grosz geworden ist und allein grosz bleiben kann. Lessings schriften lenken, wie nichts anderes die aufmerksamkeit auf die vitalste stelle unserer cultur, auf die stelle, wo diese letztere ihre tiefen wurzeln in die antike schlägt, dieselbe stelle, die mit liebevollster sorgfalt zu pflegen den eigentlichen beruf unserer classischen jugenderziehung bildet. bei Lessing wird, wie bei keinem andern, der reifere schüler die freude haben, einen zusammenhang zu erkennen zwischen seinem historischen wissen und der gegenwärtigen praxis seiner heimatlichen nähe. ferner: gerade für dasjenige alter, welches im übergange von bloszer reproduction zur production aus der schule in das akademische leben hineinwächst, ist die anmut, mit welcher Lessing einen gelehrten apparat handhabt, ein groszer reiz, die von eben jener anmut in keiner weise beeinträchtigte strenge und fleiszige gründlichkeit eine heilsame mahnung. nicht zu unterschätzen ist auch der gewinn, welcher in dem (vielleicht dem schüler unbewust sich vollziehenden) einflusse von Lessings wissenschaftlicher methode liegt, über welche Otto Ribbeck in einer Kieler akademischen festrede von 1863 vortrefflich gesprochen hat. und endlich: die formale seite von Lessings schriftstellerei! das ziel des 'sapere et fari' legt der classische unterricht heutzutage vielleicht etwas zu einseitig in das fari: der deutsche unterricht verfällt fast überall in den entgegengesetzten fehler. ein aller strengen form und allem äuszerlichen masz ohnehin abgeneigtes lebensalter gelangt, durch vertrautheit mit der sprache von einer schärferen beobachtung derselben entbunden, leicht genug zur verachtung aller stilistischen kunst. trotz der schule der alten, in welcher er für die arbeit des dichters wie des bildhauers ein und dasselbe wort (ποιεῖν) gelernt hat, bei denen er im munde des redners die sprache ungefähr von der gleichen geltung sah, wie in der hand des bildenden künstlers farbe und marmor, findet der schüler in seiner deutschen stunde immer nur den inhalt und die kunst des gedankens sich näher gebracht. so erblicken wir den zögling des humanismus nur allzubald unter der groszen schar derjenigen, welche, dank dem allen schönheitssinn abstumpfenden gifte des modernen journalismus, in dem genusse der redenden kunst nichts suchen als entweder ihr gefühl zu befriedigen durch das mondlicht halbklarer stimmung, oder ihren verstand durch das aufblitzen des esprits. solchen anschauungen leistet eine frühe und wohlgeleitete lectüre Lessings am besten widerstand. diesen erziehlichen wert seiner classischen prosa zu beachten und auszunutzen, wollen diese blätter versuchen, eine bescheidene anregung zu geben.[1]

---

[1] ich citiere im folgenden nach Lachmanns Lessingausgabe, deren jetzt begonnene neubearbeitung ein dankenswertes unternehmen ist. von Danzel-Guhrauer war mir nur die erste auflage zur hand. desgleichen muste ich unbenutzt lassen von Erich Schmidts Lessing die vor kurzem erschienene erste hälfte des 2n bandes, Julian Schmidts

'So lange deutsch geschrieben ist, hat niemand wie Lessing deutsch geschrieben', heiszt es in Herders nachruf von 1781 (deutscher Mercur. weinmonat 1781. s. 4). und noch mehr in unserem sinne Danzel I 4: 'Lessing ist es, der beide richtungen der deutschen neuzeit, das streben nach tiefem gehalte und nach reiner form zuerst zu vereinigen gewust hat.' wohl hat auch Koberstein recht, wenn er (III[5] 205) sagt, Lessing habe nicht mit den formen, sondern mit dem geist der alten litteratur und der besseren neueren unsere litteratur befruchten wollen. aber man gehe in dieser richtung nicht zu weit. die dauernde wirkung z. b. von Lessings theologischer polemik lediglich auf rechnung ihrer sache, des kampfes gegen das überorthodoxe Luthertum zu setzen, ist eine entschieden unrichtige meinung Kuno Fischers (Lessing als reformator II[3] 10). denn sehr viele, wo nicht die meisten der heutigen leser fesselt weit mehr die aus künstlerisch-verborgenen quellen so anmutig und frisch aufsprudelnde lebendigkeit seines stiles, weit mehr das gepräge des unmittelbaren und persönlichen, das diese schriften tragen, als ihr inhalt.

Sehr lehrreich scheint mir in dieser hinsicht ein widerspruch des vortrefflichen Danzel. tief sich hineingrübelnd in die innersten züge jener zeitströmungen und übereifrig bemüht, die geistigen äuszerungen derselben nach Hegelscher art logisch zu verknüpfen, läszt der gründliche gelehrte die rein formale seite nicht recht zur geltung kommen. 'der stil zeigt uns', so sagt er I 32, 'wohl das ergebnis, in welchem das innere wesen sich auf einem auszenwerke abspiegelt, aber in das lebendige räderwerk des wesens läszt er uns doch nicht hineinblicken; er ist immer nur ein gethanes, nicht die that selbst.' wie erklärt sich nun der widerspruch, dasz trotz dieser anschauung derselbe gelehrte den stil Lessings dennoch für würdig hält, mit feinster methode anatomisch zergliedert, ja sogar auf die verhältniszahlen der verschiedenen in ihm angewandten logischen schluszfiguren durchgeprüft zu werden?

Ich meine, dieser widerspruch gleicht den zwei sich entgegenschauenden enden eines gesprengten ringes. was dem wesen nach eins und einig war, spaltet sich widerspruchsvoll bei dem scharfen eindringen der forschung. der bund der musen und grazien, diese eigentümliche weihe Lessingscher kunst, ist ein unlösbar inniger, und die betrachtung derselben wird immer widerspruchsvoll und also unfruchtbar sein, wenn man sich dieses gesichtspunktes begibt.

Ich sage betrachtung, nicht forschung. denn die künstlerische darstellung vollzieht sich nur in freier regel und schöpft ihr gesetz aus dem innern des darstellenden individuums. sie ist also kein object strenger forschung, die, thatsächliches mit thatsächlichem verbindend, unverbrüchliche gesetze auffindet. Danzels widerspruch

---

darstellung im 'neuen Plutarch', sowie den schluszband der Spemann-ausgabe. unzugänglich blieben mir endlich die monographien: R. Mayr beiträge zur beurteilung Lessings, Wien 1880 und A. Wagner Lessing-forschungen, Berlin 1881.

erklärt sich hieraus. der stil ist schlechterdings nicht, vor allem bei Lessing nicht, nur ein gethanes: er ist ein teil der that. und auf der andern seite, den stil zum gegenstand des anatomischen messers machen, heiszt in lebendiges fleisch schneiden. ein andres ist die erforschung von Lessings sprache, ein andres die untersuchung seiner logischen methode, ein andres endlich die betrachtung und beschreibung seiner stilkunst. die letztere allein ist, in sofort zu gebender beschränkung, der gegenstand meines versuches.

Verzichtet nun auch derselbe aus dem angegebenen grunde auf den gang einer erschöpfenden untersuchung: so würde er doch ungern einen zielpunkt nehmen, der seinem bemühen nicht eine gewisse innere gesetzmäszigkeit zu enthüllen verspräche, masz und ordnung, wie sie schon das mittel bedingt, dessen sich die stilkunst zum ausdruck bedient, die sprache. 'forschungen über Lessings sprache' besitzen wir von August Lehmann (Braunschweig 1875), freilich ein dürftiges und wenig geschmackvolles buch, wichtig fast nur wegen der ausführlichen und gehaltvollen besprechung von Erich Schmidt (anz. f. d. A. II 37 ff.). ich werde gelegentlich darauf zurückzukommen haben.

Aber auch abgesehen vom rein sprachlichen werden wir gerade bei Lessing klare gesetzmäszigkeit der form weniger als anderswo vermissen. denn nicht 'ein unbewustes, göttliches dämonium' war es, das aus Lessings haupte 'die gewappneten gedanken Minervengleich springen liesz'; vielmehr wissen wir von ihm, der nicht einmal 'einen superlativum ohne ursache' brauchte (VI 227), der die stellung mehrerer beiwörter neben einem hauptworte so sorgfältig erwägt (VI 479), dasz er selten ohne mühe, immer mit vollbewuster kunst der composition schrieb. daher seiner prosa, wie aller kunstprosa überhaupt, das moment des naiven fehlt. dasz er sich trotzdem seinen stil nicht zu erkünsteln bewust ist (X 173), besteht zu recht, denn 'kunstvoll' und 'erkünstelt' sind nicht eins. schon der fürstenschüler ward ermahnt 'die übung seines stiles nicht zu vernachlässigen'. (Stahr II[8] 355). und als der mann die vorrede zum ersten bande seiner 'Hermäa' entwarf, scheute er die mühe nicht, den ersten satz in fünf verschiedenen fassungen sich zur prüfung niederzuschreiben (Fülleborn bei Lachm. XI 457). selbst zu seinen familienbriefen fertigte er sorgfältige concepte (W. Dilthey preusz. jahrb. 1867, 224). ungenügsam mit sich selbst, schreibt er an Mendelssohn (XII 67): 'ich bin es überzeugt, dasz meine worte oft meinem sinne schaden thun, dasz ich mich nicht selten zu unbestimmt oder zu nachlässig ausdrücke'. ja seine prosa macht ihm nach eigenem geständnis mehr mühe, als seine verse (an Elise Reimarus XII 517). seine eigne sorgfalt berechtigt ihn auch, die nachlässigkeit fremder, besonders seiner gegner, zu tadeln. so rügt er die schreibart des 'nordischen aufsehers' (VI 136), das 'kraftlose und dissolute deutsch' von Klotz und consorten (VIII 205), und auch Gözen wird (XI 526) ein anakoluth aufgemuzt. übrigens mag

Engel (ideen zu einer mimik I 12) nicht unrecht haben, wenn er den grund von Lessings mühevollem schreiben nicht nur in seiner sorgfalt, sondern auch in dem überreichtum an ideen findet, 'dem auch eine geläufigere hand unmöglich hätte nacharbeiten können.' wie indes ein feiner sinn für schöne form bei Lessing naturanlage war und sogar in der äuszeren ausstattung seiner werke ausdruck fand (an Nicolai XII 200. vgl. XIII 148. Guhrauer II 1, 225); wie ferner der ästhetiker von fach für diesen sinn in seinen studien eine immerwährende anregung fand, so kam als ein weiterer bedeutsamer anlasz dazu seine beschäftigung mit deutscher litteratur- und sprachgeschichte (vgl. XI 468 ff.). nicht nur wollte er das schweizer glossar bei gelegenheit seiner beschäftigung mit dem heldenbuch verbessern, nicht nur lexicalisch die sprache seines Logau darzustellen sich begnügen: sein ideal war nichts geringeres als 'ein vollständiges grammatisch-kritisches wörterbuch der hochdeutschen mundart' (vgl. z. b. XI 456). eifrig gab er auf die volksmundarten acht. Danzel hatte eine besondere sammlung von Lessings Hamburgismen (Guhrauer II 1, 286). die schlesische mundart wird einer kritischen aufmerksamkeit V 299 empfohlen, wie denn auch der poetische findling aus Schlesien, Scultetus, mit dahin zielenden sprachlichen bemerkungen ausgestattet ist (VIII 272 ff.). und so urteilt denn schon J. Möser: 'Lessing war der erste, der provinzialwendungen und wörter, wo es die bedürfnisse erforderten, auf die glücklichste art nationalisierte' (über die deutsche sprache u. litt. s. 39). er macht sich grammatisch-kritische anmerkungen, besonders über Wieland, dessen sprache er früher so scharf tadelte (VI 30) und dessen 'glückliche wortfabrik' er später rückhaltlos zu loben fand (XI 645 ff.). auch studiert er das plattdeutsche, macht zusätze zum Adelung und vergleicht (ebd. 655 ff.) 'deutsche wörter und redensarten mit fremden.' zwar lagen derartige bestrebungen überhaupt im geiste jener zeit. man denke an Gottsched und die deutschen gesellschaften (vgl. Koberstein II[5] 176 ff.). auch Klopstock folgte einer ähnlichen neigung, doch mehr auf dem gebiete der poetischen sprache. Lessings verdienst aber um die deutsche prosa bleibt darum doch durchaus ein selbständiges. seine einzige eigenart kommt auch auf der formalen seite zur vollsten entfaltung. denn Gellerts einflusz, den Erich Schmidt (anz. II 54 ff.) nachweist, beschränkt sich nur auf die jugendschriften Lessings. macht sich dieser doch schon im jahre 1753 einem schlechten übersetzer gegenüber zum anwalt der deutschen sprache (III 386)! ein wie groszes und von uns neueren kaum je ganz gewürdigtes verdienst diese reformation unserer sprache und schreibart durch Lessing und unsre anderen groszen classiker ist, darauf näher einzugehen, machen Goethes bemerkungen über denselben gegenstand überflüssig. (litterar. sansculottismus VI 396 Goedeke). wie schwer Lessing selbst seine aufgabe fand, verrät uns sein in verzweifeltem unmute gefaszter gedanke, den Laokoon französisch zu schreiben (XI 169): la langue allemande

quoiqu'elle ne lui (sc. à la française) cède en rien, étant maniée comme il faut, est pourtant encore à former, à créer même, pour plusieurs genres de compositions dont celui-ci n'est pas le moindre.' doch sein elastischer und gesunder geist fühlt sich auch wiederum wohl und sicher in seiner aufgabe, und so äuszert er (V 415) über die form seiner fabeln: 'ich habe von meiner sprache eine zu gute meinung und glaube überhaupt, dasz ein genie seiner angebornen sprache, sie mag sein, welche es will, eine form erteilen kann, welche er will. für ein genie sind die sprachen alle von einer natur.' und in der that, unsrer deutschen sprache gegenüber hat er sich als genie bewährt. oft ist der theologe Lessing der Luther des 18n jahrhunderts genannt worden: mit gleicher einschränkung darf man auch den prosakünstler Lessing so nennen.

Man achte nur auf die wirkung seines einflusses, der bis heute sich deutlich bemerkbar macht. denn es gäbe z. b. schwerlich ein vademecum von K. W. Krüger, hätte Lessing keins geschrieben. im guten sinne darf ich unter den classischen philologen als besonderen nachahmer Lessingscher schreibweise Karl Lehrs bezeichnen. Fichtes polemik vergleicht Fr. Schlegel (charakteristiken u. kritiken II 147 Minor.), die theologischen streitschriften von Strauss Schwarz (Lessing als theologe s. 4 ff.), freilich kaum ohne widerspruch. siehe Karl Hillebrand wälsches und deutsches (= zeiten, völker und menschen II) s. 291 ff.

Aber schon Nicolai und Mendelssohn bemühten sich, die meisterliche briefform Lessings nachzuahmen (Danzel I 272. 274). der erstere, wie auch der Göttinger Michaelis, einer der ersten, die Lessings bedeutung zu schätzen verstanden, erkannten an der eigentümlichen diction Lessings verfasserschaft auch in anonymen stücken (ebd. 250. Guhrauer II 1, 321). Cramer lobt die 'leichtigkeit und anmut von Lessings prosa' (Danzel I 401). auch in der streitigkeit mit Basedow wegen 'des nordischen aufsehers' war viel vom stil die rede. Basedow schrieb: 'vergleichung der lehren und schreibart des nordischen aufsehers, und besonders des herrn hofprediger Cramers, mit den merkwürdigen beschuldigungen gegen dieselben, in den briefen, die neueste litteratur betreffend', Soroe 1760. ich kenne diese schrift nicht selbst. zieht man indes Lessings widerlegung in den litteraturbriefen (VI 222 ff.) zu rate, so scheint es, als ob jene fehde recht eigentlich den ausdruck für Lessings reformatorisches vordringen auf stilistischem gebiete darstelle.

Am feinsinnigsten hat Herder die stilkunst Lessings gewürdigt, in seiner kritik des Laokoon. es wird auf dieses urteil, sowie dasjenige Reiskes, des groszen kenners der griechischen prosa, neben gelegentlichen äuszerungen anderer zeitgenossen späterhin genauer einzugehen sein. hier will ich nur noch erwähnen, dasz selbst den Mauvillon und Unzer, die Lessing mit Weisse zusammenstellen und kaum der zweiten rangstufe unter den damaligen dichtern für würdig halten, Lessing dennoch 'ohne zweifel der gröste und vollkommenste

prosator in Deutschland' ist. (über den wert einiger deutscher dichter. 1772. II 248). der begeisterten lobrede von Schütz ('über Lessings genie und schriften. Halle 1782) sei nur im vorbeigehen gedacht. hier heiszt es s. 31: 'der gang seiner schreibart gleichet durchaus dem bescheidenen und ungekünstelten gange einer grazie.' zusammenfassend und richtig hat über Lessings stil Fr. Schlegel geurteilt, in dem schon angezogenen, übrigens sehr paradoxen aufsatze über Lessing: 'eine pragmatische theorie der deutschen prosa musz mit der charakteristik von Lessings stil gleichsam anfangen und endigen' (II 144). das 'dialektische und dialogische' an Lessings stil rühmt Jean Paul, vorschule zur ästh. s. 433, der auch thatsächlich seine schilderung der deutschen prosaisten mit Lessing einleitet. die urteile der neueren forscher, vor allem das vortreffliche von Gervinus (bes. IV[4] 316), Loebell (entwicklung der deutschen poesie von Klopstocks erstem auftreten bis zu Goethes tode III 70 ff.), sowie das sehr einzuschränkende von Vilmar (20e aufl. s. 366) werden an geeigneten punkten mit zu besprechen sein. desgleichen die neueste monographie — wenn anders mir nichts entgangen ist — über Lessings stil in der 'Hamb. dramaturgie. von v. Waldberg, Berlin 1882, eine schrift, die mir von misverständnissen mancherlei art nicht frei scheint, deren mir gewährten nutzen ich indes dankbar anerkenne.

Indem ich bemerke, dasz in dem oben erwähnten satze Friedrich Schlegels die ursprüngliche fassung statt 'theorie der deutschen', 'theorie der polemischen prosa' setzt, nehme ich gelegenheit, meine bisherige weitläufigkeit, sowie mein künftiges abschweifen von einem scheinbar so engbegrenzten gegenstand zu rechtfertigen. und zwar zunächst mit dem kurzen worte: Lessings prosaschriften sind mehr oder weniger alle polemisch, richte sich diese polemik gegen personen oder allgemeine vorurteile. werden ihm doch jene unverzüglich typisch: sucht er doch zu diesen unverzüglich verantwortliche vertreter. die stilkunst seiner streitschriften bedeutet seine stilkunst überhaupt (vgl. Loebell III 47). zuzugeben ist nur, dasz man streitschriften im engern sinne annehmen kann, die wir bei unsern erwägungen schon darum ins auge fassen wollen, weil in ihnen die stilkunst eine ganz besonders reiche entfaltung aufweist, wie dies z. b. für den bilderschmuck der sprache ausführlich Cosack progr. Danzig 1869 s. 4, nachgewiesen hat.

Doch werden wir noch die verschiedenartigsten betrachtungen anzustellen haben, um Lessings kunst im zusammenhang mit seiner persönlichen eigenart zu verstehen. 'denn nur aus dem spielenden zusammenwirken aller seiner kräfte entsteht sein unnachahmlicher stil', sagt trefflich Kuno Fischer (I 65). und wie lauten Lessings eigne worte in einer offenbaren selbstcharakteristik (XI 463)? wärme und sinnlichkeit des ausdrucks, inbrünstige liebe der wahrheit, anhänglichkeit an eigne, besondere meinungen, dreistigkeit, zu sagen, was man denkt, und wie man es denkt, stille verbrüderung

mit sympathisierenden geistern' — das sind die tiefen und lebendigen quellen, die in einen so vollen und reinen strom zusammenflieszen. diese im einzelnen aufzudecken will ich zunächst versuchen, und sollte dieser versuch beifall finden, so wird derselbe auch den einzelnen bemerkungen zu gute kommen, durch die ich den bisherigen, mir bekannt gewordenen arbeiten über Lessings stil einiges eigne hinzuzufügen hoffen darf. auch noch durch eine andere erwägung gelangen wir zu dem bedürfnisse, an erster stelle uns den zusammenhang zwischen stil und charakter bei Lessing klar zu machen. so planlos und ruhelos uns das leben und wirken des groszen mannes scheint, so hüte man sich doch, mit Vilmar (s. 364) einem gefühle des unbefriedigtseins vorschnell ausdruck zu geben. denn wer sich nur liebevoll in dieses leben vertieft, der sieht im gegenteil mit der empfindung einer freudigen bewunderung, wie einmütig sich hier alle teile zu einem harmonischen ganzen zusammenschlieszen. mit leichter umbiegung eines Goetheschen wortes fühlt man sich versucht zu sagen: 'bei einem genie kommt alles zur rechten zeit.' aus scheinbar willkürlichen anlässen entstehen scheinbar willkürliche schriften, und doch bilden dieselben gruppenweise die schönsten einheiten. 'vor dem eingang und nach dem ausgang der streitschriften wider Goeze, die das haupttreffen der theologischen kämpfe Lessings bilden, steht eine dichtung: dort 'eine parabel', hier das grosze dramatische gedicht, dessen kern auch eine parabel ist.' (Kuno Fischer II 21). die freimaurergespräche und die erziehung des menschengeschlechts nennt Scherer[2] s. 464 ff. sehr richtig 'den ruhigen hintergrund, von dem sich die stürmische bewegung der streitschriften wirkungsvoll abhebt.' es ist ohne weiteres klar, dasz diese äuszere harmonie einer fast zufälligen schriftenfolge ihren grund in der innern harmonie von Lessings charakter hat, der das 'sibi subiungere res' auch unbewust auszuüben im stande war. aber es zerreisze auch niemand diese harmonie! die graziöse kunst des dialogs in den freimaurergesprächen, das volle, überzeugende ethos in der erziehung des menschengeschlechtes sind wirklich die beiden elemente, aus deren unzerlegbarem zusammenspiel das lebensvolle drama der Anti-Goezen sich zusammensetzt. und wer sähe in dieser zusammensetzung nicht das spiegelbild von Lessings feinheit, wahrheitsliebe und beweglichkeit?

Doch genug der einzelheiten. ich wende mich endlich zur sache und bespreche an erster stelle das, was Danzel die 'urthat' Lessings genannt hat. auch hier wird es am besten sein, von einer offenbaren selbstcharakteristik auszugehen (XI 457): 'man denke sich einen menschen von unbegrenzter neugierde, ohne hang zu einer bestimmten wissenschaft. unfähig, seinem geiste eine feste richtung zu geben, wird er, jene zu sättigen, durch alle felder der gelehrsamkeit herumschweifen, alles anstaunen, alles erkennen wollen und alles überdrüssig werden. ist er nicht ganz ohne genie, so wird er viel bemerken, aber wenig ergründen; auf mancherlei spuren geraten,

aber keine verfolgen; mehr seltsame, als nützliche entdeckungen machen; aussichten zeigen, aber in gegenden, die oft des anblickens kaum wert sind.' damit stimmt es vollkommen, wenn Gervinus (IV[4] 291) von Lessing sagt: 'er hatte in gewissem sinne keinen grundsatz als den, keinen zu haben.' 'er war immer in peripherischen fernen der erfahrung umgetrieben.' eine tiefe ruhelosigkeit gieng durch sein ganzes wesen, 'die ihm in der litteraturgeschichte eine ähnliche wirkung verlieh, wie die unruhe in der uhr' (Julian Schmidt preusz. jahrb. IV 106). er ist kein stiller sammler und chalcenterus. gelehrt sein will er ebenso wenig (vgl. XI 747), wie 'professorieren'. geplante, ja versprochene werke läszt er in halber vollendung. bald hat er bücherschätze, bald verkauft er sie wiederum. der verlust seiner collectaneen ist ihm gleichgültig (XI 753). bald arbeitet er beharrlich und zusammenhängend, bald gibt er sich voller, geselliger lebensfreude hin. und dasz wir ihn so kennen, erklärt sich mit einem wort: der gelehrte Lessing verleugnet nie den menschen Lessing. in allem, was er auch geschrieben, lebt seine reiche, rastlose, grosze seele. der 'freie stil seines lebens', von dem Fr. Schlegel spricht, ist auch der stil seiner schriftstellerei. und gerade dies, dasz er sein bewegliches und doch so zielbewustes eigenleben seinen schriften so innig vermählte, das ist seine 'urthat'. darum zeigt uns sein stil 'einen bewegten, hellen, streitenden willen der erkenntnis in den einzelnen acten seiner handlung' (W. Dilthey a. o. s. 123); darum ist sein stil wirklich der mensch, wie er denn X 173 mit lustigem eifer sich verteidigend sagt: 'jeder mensch hat seinen eignen stil, so wie seine eigne nase'; darum endlich trägt jedes wort, das Lessing geschrieben, den stempel seiner unverkennbaren eigenart, und 'ich bin Lessings' ruft jede zeile, die wir seiner feder verdanken. so hat er für den deutschen schriftsteller das recht der individualität siegreich zur geltung gebracht. bis in die kleinsten züge läszt sich dies verfolgen. so finden wir oft in dem bilderschmucke der prosa Lessings persönlichste und eigenste erfahrung zu künstlerischem ausdruck gebracht. niemand, der seine neigungen und die verhältnisse seiner letzten jahre nur einigermaszen kennt, wird es z. b. für zufällig halten, dasz metaphern, welche dem spiel entnommen sind, so häufig begegnen, dasz in den theologischen streitschriften das 'borgen' und 'exequieren' und 'gutmachen' in figürlichem sinne eine so grosze rolle spielen. (X 58. 61. 116. 212. 216. XI 529. 532. 541 u. a. m.)

Man sieht hieraus aber auch, die individualität Lessings war die eines künstlers. sie richtete sich auf ein lebendiges und künstlerisch gestaltetes wissen. 'sein bedürfnis nach solcher gestaltung', sagt Brandis, 'macht ihn zum dichter, und seine befähigung dafür verleiht den trockensten untersuchungen und erörterungen, wie 'zur berichtigung des Jöcherschen gelehrtenlexikons', einen unwiderstehlichen reiz' (vorrede zu Mendelssohns schriften I 63).

Und wie der künstler Lessing das eigentümliche wesen der

poesie in der handlung erblickte, so galt ihm 'handlung' für das princip der redenden kunst überhaupt, folglich auch für seine prosa. erinnern wir uns also an die früher gegebene Boeckhsche gruppierung der stilgattungen, so erkennen wir: wie bei dem dichter Lessing alles auf die dramatische kunstform hinausläuft, so bei dem prosaiker alles auf den entsprechenden prosastil, den rhetorischen. rhetorisch ist Lessings prosa durch und durch. hierin, in dieser 'activität' seiner schreibweise, wenn ich so sagen darf, befindet sich sein künstlerischer charakter wiederum in wohlthuender harmonie mit dem moralischen des menschen. denn nach seiner lebensanschauung ist unsre sittliche bestimmung handlung. wie fest er an den ästhetiker Aristoteles glaubte, die dianoetischen tugenden des ethikers würde er niemals über die praktischen tugenden gestellt haben. 'praktische' religion fordert er von seiner jugendarbeit über die Herrnhuter bis zum Nathan (Dilthey a. o. s. 276). handlung ist das motiv, das ihn in die geistesgeschichte der menschheit den gedanken einer fortwährenden, göttlichen energie, einer erziehung, legen läszt. handlung endlich ist es, die ihn die erwerbung der wahrheit höher zu stellen veranlaszt, als ihren besitz.

Handlung aber bedeutet immer die besitzergreifung eines objectes durch ein subject, somit ein durchführen des willens, somit — im weitesten sinne — einen kampf. die art, wie uns diesen der schriftsteller darstellt, bestimmt den stil desselben. er kann sich als sieger einführen und den für uns eroberten kampfesgewinn in der anmutigsten ordnung vor uns ausbreiten: dies thut die Goethesche prosa. er kann uns aber auch seinen kampf selbst zeigen, uns zu seinen bundesgenossen machen, uns mitkämpfen und mitsiegen lassen: dies thut Lessing.

Und zwar gilt das wort 'kampf' bei Lessing nicht nur in jenem weiten und allgemeinen, sondern in eigentlichstem sinne, sofern von einem solchen auf dem gebiete geistiger bethätigung die rede sein kann. deshalb ist Lessings stil so männlich und trotzig und anmutend nur für feste und kräftige naturen. und hier liegt eine eigenart in Lessings charakter, die schon oben berührt worden ist, auf die aber nunmehr näher eingegangen werden musz, weil ihre ausprägung in seinen werken einen teil jener urthat bildet, und zweitens, weil durch diese eigenart nicht wenige eigentümlichkeiten seines stiles in das rechte licht treten. die neigung zu kampf und streit ist Lessing angeboren. sie hat ihn zu dem revolutionsgenie seiner zeit gemacht, wie ihn Gervinus (IV⁴ 292) so treffend nennt.[2]

[2] dieser ausdruck, den übrigens schon Schlegel a. o. s. 141 und Jördens, lexicon deutscher dichter III 258 gebraucht haben, besteht zu recht trotz der einwände von Stahr II³ 348. man erinnere sich nur an das fragment über 'mönche und soldaten' (XI 612), das Stahr selbst (s. 324) erwähnt. 'die bürgerliche gesellschaft musz ganz aufgehoben werden', führt als Lessings ausspruch Guhrauer an (II² 357), was freilich im sinne der freimaurergespräche einzuschränken ist. zieht man

Ein wahrhaft protestantischer eifer, der gegebenen falls selbst gegen den protestantismus protestiert, erfüllt den sprosz einer alten lutherischen predigerfamilie. fortes creantur fortibus et bonis: schon der groszvater war auf der universität ein gefürchteter opponent. und wie liebenswürdig bekennt Lessing selbst (XI 746) die vom vater ererbte 'liebe irascibilität'. mit vollem recht wendet Erich Schmidt (Lessing I 236) ein wort Luthers auf ihn an: 'ich habe kein besser werk, denn zorn und eifer: denn wenn ich wohl dichten, schreiben, beten und predigen will, so musz ich zornig sein. da erfrischt sich mein ganz geblüt, mein verstand wird geschärft und alle unlustigen gedanken und anfechtungen weichen.' ein ähnliches Lutherwort hat Lessing selbst seinem 10n Anti-Goeze als lemma vorangeschickt (X 221). auch ist er selbst mit Luther und noch lieber mit Hutten schon des öfteren verglichen worden. (Schlegel s. 148, ESchmidt I 2, Scherer² 438, Schwarz s. IV). und ritterlich ist sein wesen durch und durch. der streit mit Goeze wird durch die vorangegangene 'absage' (X 129) zur regelrechten fehde, die er männlich allein ausfechten will (X 165).

Mit feiner, psychologischer beobachtung erklärt Wilhelm Wundt (in seinen schönen Essays [L. 1885] s. 378) die scheinbar so seltsame thatsache, dasz Lessings heiszeste kampfzeit in die schwersten und schmerzensvollsten tage seines lebens fällt, daraus, dasz kampf und streit eine auswirkung seiner eigensten naturanlage waren und somit für ihn etwas tröstliches und befriedigendes hatten. 'Sie werden es kaum glauben', schreibt der schwer gebeugte mann an Reimarus den sohn (XII 504), 'dasz ich die mutwilligsten stellen in meinen schnurren oft in sehr trüben augenblicken geschrieben habe. jeder zerstreut sich, so gut als er kann.'

Die polemische anlage wird natürlich nur begünstigt durch einen solchen reichtum von kräften, wie er Lessing zu gebote stand. und da er stets der überlegene und siegreiche war, so muste er streitlustig und rücksichtslos werden. 'Lessing weisz nichts von dem gegenseitigen dulden und hegen kleinerer geister', sagt Scherer (² 438). wenn sich darum sein freier sinn in ewiger widersetzlichkeit gegen alles träge, herkömmliche, hemmende befand, wenn er gern alles 'an seinen ort stellt', überall 'simplificierend' auftrat, so zeigte sich wieder seine ritterliche art darin, dasz er den kampf mit ideen lieber mit ihren vertretern ausfechten wollte. wie er selbst als schriftsteller sich nie gescheut hat, vollbewust und vollverantwortlich für seine meinung gleichsam persönlich zu haften, so verlangte er das gleiche auch von seinen gegnern. 'ein kritischer schriftsteller', sagt er sehr bezeichnend (VII 317), 'suche sich nur erst jemanden, mit dem er streiten kann, so kommt er nach und nach in die materie, und das übrige findet sich'. und schon den jüngling

den ausdruck 'reformator' vor, so ist zu sagen, dasz auch ein reformator ein revolutionär ist. und Lessings 'reform' hatte im gefolge ihre stürmer und dränger, wie einst Luthers reform ihre 'schwarmgeister'.

sehen wir in seinen Plautusstudien diese regel so treulich befolgen, dasz er sich sogar einen gegner fingiert, wo er keinen hat (vgl. III 77 ff.).

Aber man beachte auch, was an der eben angezogenen stelle der Hamb. dramaturgie vorausgeht: 'er richtet seine methode am besten nach dem sprüchelchen ein: primus est sapientiae gradus falsa intellegere, secundus vera cognoscere.' die methode! ja auch die ist bei Lessing durchaus ein erzeugnis seiner polemischen naturanlage. denn diese naturanlage ist es, die von allen seinen reichen geistesgaben am vollendetsten den scharfsinn entwickelte, dessen eigenstes wesen im scheiden, prüfen, sichten und verwerfen besteht. Lessing sucht die wahrheit auf, indem er das unwahre schritt für schritt zurückdrängt, ablöst und vernichtet. wie Schwarz und Friedr. Schlegel (Lessings geist aus seinen schriften II 1) von einer 'combinatorischen' kritik Lessings sprechen können, bleibt mir unverständlich. denn, wie gesagt, nicht der witz, sondern der scharfsinn, nicht eine zusammenziehende und gleichsam versöhnliche, sondern eine trennende und gleichsam kriegerische kraft ist die triebfeder in Lessings kritik. nun kann man zwar, wie Wundt (a. o. s. 370) mit recht erinnert, nicht scharf genug zwischen stil und methode unterscheiden, aber es ist nichtsdestoweniger ersichtlich, dasz die eigentümliche methode Lessings auf seinen stil nicht ohne einflusz geblieben ist, namentlich was die anordnung der begriffe und gedanken und somit auch der worte und sätze anbelangt. wenn er gern mit der antithesis beginnt und an erster stelle die ansichten früherer gelehrten bekämpft (vgl. zb. den nachgelassenen aufsatz über die elpistiker XI 52, wie denn überhaupt die entwürfe des nachlasses für unsere fragen sehr wichtig sind, weil sie uns den schriftsteller bei der arbeit belauschen lassen) —, so zeigt sich deutlich, wie seine disposition durch die kritisch-polemische eigenart seiner ganzen denkweise bedingt ist. ferner: wenn bei Lessing die polemische ader auch in dem gewebe seiner erklärungen und entwicklungen pulsiert, wenn man recht eigentlich von einer 'leidenschaft seines denkens' sprechen darf: so ist gewis diese leidenschaft die quelle, aus welcher die warme beweglichkeit seines stiles entspringt, die vorliebe für fragen, ausrufe, anreden, unterbrechungen und dergl. mehr (v. Waldberg s. 137 ff.).

Aber läszt Lessing diesem triebe seiner natur nicht allzufreies spiel? wir dürfen mit nein antworten. seine kritik ist nirgends eine müszige dialektik oder eine eigensinnige mikrologie. seine polemik wird nie satirisch. ich kenne die vergleichung nicht, die Caro zwischen Lessing und Swift angestellt hat (Jena 1869); aber es genügt auch, sich in dieser beziehung an Lessings eigne worte zu halten. 'meinem vorsatz nach', sagt er in den antiquarischen briefen (VIII 208), 'soll mein stil allezeit mehr als satirisch sein. und was soll er mehr sein, als satirisch? treffend.' und noch entschiedener äuszert er sich im 8n Anti-Goeze (X 211): 'ich habe die satirische schreib-

art, gott sei dank, gar nicht in meiner gewalt; habe auch nie gewünscht, sie in meiner gewalt zu haben. man hat unrecht, wenn man offenherzigkeit, und wahrheit mit wärme gesagt, als satire verschreit.' an der stelle endlich, wo er seinen ton gegen Klotz rechtfertigt (VIII 201), sagt er: 'wo man ein spöttisches, bitteres, hartes wort findet, da glaube man nur ja nicht, dasz es mir entfahren sei. ich hatte nach meiner besten einsicht geurteilt, dasz ihm dieses spöttische, bittere, harte wort gehöre, und dasz ich es ihm auf keine weise ersparen könne, ohne an der sache, die ich gegen ihn verteidige, zum verräter zu werden.'

Man achte besonders auf die letzten worte. sie weisen auf einen punkt, dessen auszerordentliche wichtigkeit wir nunmehr eingehender erörtern wollen. denn, was war es, das Lessings immer streitenden geist ebenso oft zu rettungen, wie zu schonungslosigkeiten trieb, das zu gleicher zeit seine kritik auch im kleinen so gewichtig werden liesz, das endlich auch dem beweglichen spiele seines stiles das gehaltene masz innerer würde verlieh? das war, mit einem worte, Lessings e t h o s, der stete, klare leitstern, wie seines ganzen wesens, so auch all der wechselvollen und streitlustigen rhetorik seiner darstellung. für das 'pectus est, quod disertum facit' ist kein würdigerer zeuge als Lessing. (vgl. besonders Schwarz ao. s. 4).

Freilich entbehrt er des pathetischen, wie des sentimentalen fast gänzlich. die verstandesthätigkeit füllt seine natur so vollständig aus, dasz sie auch das wildeste schmerzgefühl siegreich durchdringt und niederwirft. gerade in diesem kampfe, in diesem suchen seiner lichtgewohnten augen nach licht, auch da, wo sie thränenumflort sind, liegt für uns das rührende und ergreifende jener oft angeführten briefe Lessings beim tode seines kindes (XII 497) und seiner frau (ebd. 499) 'meine frau ist tot; und diese erfahrung habe ich nun auch gemacht. ich freue mich; dasz mir viele dergleichen erfahrungen nicht mehr übrig sein können zu machen; und bin ganz leicht.' ich erkenne in der wendung selbst dieser worte den gelehrten Lessing, dem eine von ihm wenige jahre zuvor besprochene stelle des Marc Aurel (IV 49) im gedächtnis war, als er jenen brief schrieb: ἀτυχὴς ἐγὼ, ὅτι τοῦτό μοι συνέβη; οὐμενοῦν. ἀλλ' εὐτυχὴς ἐγώ. ὅτι τούτου μοι συμβεβηκότος ἄλυπος διατελῶ. (vgl. Lessing IX 146).

Der aufblühende frühling liesz ihn kalt (Guhrauer II² 96), desgleichen die Werthersche empfindsamkeit. seine antike anschauung kannte nicht das moderne gefühl des gegensatzes zur frohen und gesunden natur, und er war zu stark und zu handelnd, um das schwache bedürfnis zu haben, sein herzensleben der mitwelt zu enthüllen. und dennoch gibt es in Lessings charakter eine einzige, edle sentimentalität, die ihn sogar mit den romantikern sich berühren liesz, ganz abgesehen von seiner philosophie und religionsanschauung, die Friedrich Schlegel (Lessings geist usw. 1810, I 22) poetisch verherlicht hat. ich meine Lessings bis zur leidenschaft

gesteigerte liebe zur wahrheit. fragt er doch (VIII 325), ob es nicht pflicht sei, glück und leben der wahrheit aufzuopfern! und ist es nicht ein gefühlsausbruch echter liebe, wenn er bei verteidigung seines Berengar sagt (ebd. 326): 'der mann, der bei drohenden gefahren der wahrheit untreu wird, kann die wahrheit doch sehr lieben, und die wahrheit vergibt ihm seine untreue, um seiner liebe willen. aber wer nur darauf denkt, die wahrheit unter allerlei larven und schminken an den mann zu bringen, der möchte wohl gern ihr kuppler sein, nur ihr liebhaber ist er nie gewesen. — Ich wüste kaum etwas schlechteres, als einen solchen kuppler der wahrheit.' — Gleicht eine solche wahrheitsliebe nicht einem ritterlichen minnedienst in mehr als einem stücke? sogar die religiöse weihe fehlt ihr nicht: 'jeder sage, was ihm wahrheit dünkt, und die wahrheit sei gott befohlen' (XII 504). auch demütig ist diese liebe: 'wenn ich besser belehrt werde', heiszt es XI 461, 'nehme ich eine kleine demütigung schon vorlieb'. (vgl. X 135. 232).

Guhrauer hat (II[2] 140) die wahrheitsliebe sogar Lessings kategorischen imperativ genannt, und dieser ausdruck bezeichnet das gewaltige ethos Lessings sehr glücklich. wie bei Pindar ist die wahrheit bei diesem: ἀρχὰ μεγάλας ἀρετᾶς. er hält es schlechterdings für unmöglich, dasz jemals ein mensch 'wissentlich und vorsätzlich sich selbst verblendet habe' (X 49). und nichts thut ihm weher, nichts weist er mit so flammender entrüstung zurück, als den ihm gemachten vorwurf der selbsttäuschung, einen vorwurf, der, wie er sagt, 'den menschen so ganz in einen teufel verwandelt' (X 232 vgl. ebd. 76). wie schön ermahnt er sich selbst (XI 65), im begriffe, 'die art und weise der fortpflanzung und ausbreitung der christlichen religion' zu untersuchen: 'und dieser untersuchung, sage ich zu mir selbst, unterziehe dich als ein ehrlicher mann. sieh überall mit deinen eigenen augen. verunstalte nichts: beschönige nichts. wie die folgerungen flieszen, so lasz sie flieszen. hemme ihren strom nicht; lenke ihn nicht'.

Dasz in solcher anschauungsweise achtung und teilnahme für alle schriftstellerabsichten (X 198 ff.), gewissenhaftigkeit und bedingungslose gerechtigkeit eingeschlossen liegen, ist unverkennbar. hat doch selbst der französischen litteratur gegenüber niemand geringeres Lessing für gerecht erklärt, als der Franzose Mirabeau (Guhrauer II 1, 200). auf religiösem gebiete ist Lessings tiefsittlicher denkungsart auch die überlieferung heilig. sein 'geist der prüfung' schlieszt die edelste orthodoxie ein, die ihm alle spöttelnde aufklärungssucht entfremdet. auf dem felde profaner geschichte treibt ihn die tugend der gerechtigkeit, 'die namen berühmter männer zu mustern, ihr recht auf die ewigkeit zu untersuchen, unverdiente flecken ihnen abzuwischen, die falschen verkleisterungen ihrer schwächen aufzulösen' (IV 7). seine unverkennbare neigung zu 'rettungen' müste für die anerkennung seines ethos allein von ausschlaggebendem gewicht sein. und wenn wir unter seinen 'geret-

teten' lauter verstorbene männer finden, die es ihm nicht danken können, so führt uns dieses auf einen letzten ausflusz seiner sittlichkeit, auf eine tugend, welche mit ihrer würde auch die darstellung der dürftigsten kleinigkeit adelt, die selbstentäuszerung des philologen, der mit dem prunklosen wiederherstellen des gewesenen, mit dem schlichten wiedererkennen des einst erkannten sich begnügt. 'was die welt einmal hat', heiszt es IX 425, 'musz sie so ganz als möglich, so ganz als es ihr vom anfange bestimmt worden, haben. was einmal zur kenntnis der welt gebracht worden, musz sie so genau, so zuverlässig wissen können, als möglich: oder es wäre ebenso gut, dasz sie jenes gar nicht hätte und dieses gar nicht wüste'. ähnliche stellen lesen wir VIII 211 und IX 228. vgl. Schütz s. 18 und Schenkel (Lessing als kritiker, schweizerisches museum III (1839), s. 202 ff.), der die eben besprochene eigenart Lessings seinen 'conservativen' zug nennt. halten wir uns das bisher erörterte gegenwärtig, so werden wir ohne rückhalt betreffs der kritik und polemik Lessings und der kunst ihrer darstellung mit Schwarz (s. 16) sagen: 'wer Lessing nur für einen gewandten fechter hält, ist noch gar nicht von seinem geiste berührt worden.' vor allem aber wollen wir niemals in dem streitenden Lessing den ritter der wahrheit verkennen, dessen wahlspruch die schönen worte enthalten (VIII 211): 'es sei, dasz noch durch keinen streit die wahrheit ausgemacht worden: so hat dennoch die wahrheit bei jedem streite gewonnen. der streit hat den geist der prüfung genährt, hat vorurteil und ansehen in einer beständigen erschütterung erhalten; kurz, hat die geschminkte unwahrheit verhindert, sich an die stelle der wahrheit festzusetzen'.

Ich habe übermäszig lange bei dieser anziehenden seite eines groszen charakters verweilt und bedarf keiner geringeren als Lessings eigner rechtfertigung, um in ansehung meines hauptzweckes, der auffindung von grundbedingungen der Lessingschen stilkunst nichts überflüssiges gesagt zu haben. zwar gibt jeder gern zu, dasz nichts zum herzen gehen kann, was nicht vom herzen kommt, dasz zu überzeugender beredsamkeit das ethos des redners gehöre; zwar wird niemand dem verfasser des aufsatzes über deutsche prosa in der neuen bibliothek d. schönen wiss. (XIII 2, 193), der im übrigen Lessing so gerecht wird, einräumen wollen, dasz Lessings neigung zu mikrologischen untersuchungen in der eitelkeit ihren grund habe, seine schreibart dem schwierigsten gegenstande gewachsen zu zeigen; die innere würde der Lessingschen dialektik fühlt jeder: in welchem masze dieser aber das eindringliche und siegreiche des stiles selbst vom charakter des schriftstellers abhängig gemacht hat, das zeigt der rat, den er (XII 211) seinem dilettierenden bruder erteilt: 'studiere fleiszig moral, lerne dich gut und richtig ausdrücken und cultiviere deinen eigenen charakter.' was ferner die polemische kunst Lessings im besonderen anbelangt, so will ich zur rechtfertigung alles gesagten auch hier wiederum auf seine eignen worte bezug nehmen (X 174): 'ich kenne keinen blendenden stil, der

seinen glanz nicht von der wahrheit mehr oder weniger entlehnt. wahrheit allein gibt echten glanz und musz auch bei spötterei und posse wenigstens als folie unterliegen.' und so berechnet die wirkungen seiner streitenden prosa sind, so bestimmt er selbst erklärt, dasz er nicht alles δογματικῶς schreiben würde, was er γυμναστικῶς schreibe (XII 502, vgl. XI 541), so wird ihm doch nie die form zum selbstzweck. 'aber herr hauptpastor', heiszt es X 175, 'das ist mein stil, und mein stil ist nicht meine logik.'

Erkannten wir im vorhergehenden in Lessings individualismus, in seinem polemischen scharfsinn und endlich in seinem ethos die drei lebensvollen keime, die in dem reinen boden einer liebevoll und sorgsam von ihm gepflegten sprache so frische schöszlinge und so schöne blüten getrieben haben, so wird es nunmehr unsere aufgabe sein, diese entwicklung im einzelnen zu beobachten.

(fortsetzung folgt.)

Leipzig. Otto Immisch.

36.

HOC AGE!

(rede zur entlassung der abiturienten gehalten bei der feier von kaisers geburtstag am 22 märz 1886.)

Zwei worte, meine lieben freunde, wollte ich Ihnen in dieser scheidestunde als ein andenken und als ein reisegeld mit auf den weg geben; ich wollte Sie, ehe Sie diese anstalt für immer verlieszen, noch auf einige augenblicke verweilen lassen bei den schönsten und besten eindrücken, welche Sie durch den unterricht in diesem winter haben gewinnen dürfen. aber ich spreche heute zaghafter denn je. sehe ich doch, dasz dem besten, was ich vielleicht selbst in mir besitze und was Ihnen die schule während Ihrer schülerzeit bieten konnte, in dem sturme, der in unsern tagen gerade das gymnasialleben der gegenwart umtost, ich meine dem studium des classischen altertums nicht nur vielfach der formale wert abgesprochen wird, der wert für die kraft des denkens und die allgemeine durchbildung des geistes, sondern auch, wie es neuerdings von hervorragender seite an hervorragender stelle* geschehen ist, der ideale wert, der wert für die bildung des herzens, für die sittliche, die ideale gesinnung. da besinne ich mich nun wohl auf das wort eines geistreichen schriftstellers unserer zeit, der die zeitalter der menschen einteilt, wenn ich mir hier den ausdruck erlauben darf, in solche, welche prügeln, und solche, welche geprügelt werden. ich möchte wohl glauben, dasz unser jetziges zeitalter, wie aus gar vielen erscheinungen sich schlieszen läszt, von dem idealen überhaupt sich ab-

* professor Virchow im preuszischen abgeordnetenhause.

kehrt, und ich musz glauben, dasz das nächste zeitalter die folgen wird fühlen und tragen müssen. ich will und musz es mir heut gern gefallen lassen, als ein 'verhärteter philologe' zu gelten, wenn ich doch von dem idealen werte unserer altertumsstudien auf das festeste überzeugt bin. indessen ich will einen unterschied machen. die philologen hüten den schatz, darf ich sagen, wie das gold im Rhein, aber sie überliefern ihn uns pädagogen nur als das rohe material. vielleicht werde ich leichter verständlich, wenn ich im bilde vom bau eines geistigen hauses spreche. da bringen die philologen uns die ziegeln und was sonst zum bau wir brauchen, aber wir lehrer und pädagogen bauen das haus auf, nemlich Ihr gesamtes geistiges leben. wir kennen das handwerkszeug, und ich glaube ja auch, ich weisz es ein wenig zu führen. es ist die macht des logischen denkens, welche in der zerlegung und im aufbau die herschaft über den stoff gewinnt, es ist die kraft der phantasie, welche aus den toten buchstaben Ihrer bücher die gestalten der geschichte und des alten lebens, die gestalten der dichtung vor Ihren augen lebendig werden läszt, dasz Sie glauben sie greifen zu können; es ist nun ganz besonders die sittliche bildung, die bildung des herzens, die sich vor allem dem herlichen nicht verschlieszt, sondern es in sich aufnimmt zu eigner besserung und erhebung. ich brauche heut nicht zum ersten male vor Ihnen das bild: man werfe einen gummiball an die wand — und die wand bleibt unberührt. wäre es nun so, dasz gegen alles, was die schule Ihnen nahegebracht, Ihr herz sich verschlossen hätte und gleichgültig geblieben wäre, was ich nicht glaube und nicht glauben kann, ja freilich, dann wäre es schlimm bestellt mit der bildung des kopfes und des herzens. und nun bot Ihnen der unterricht dieses winters eine reiche fülle; soll ich sagen, war es berechnung oder günstiger zufall, oder war es die gesamte organisation des unterrichts durch unsern lehrplan, es konnte gelingen, die gedankenkreise des altertums mit den ideen des christentums, und wiederum das altertum mit unserm nationalen empfinden, und endlich das christentum mit unsern deutschnationalen idealen in die engste beziehung und verknüpfung zu bringen. da war es vor allem die auslegung des lieblingsdichters der jugend, und ich darf es gewis sagen, auch Ihres lieblingsdichters, des Horaz, die uns die reichste fülle der anregung bot. mit hilfe der phantasie hatte ich ihn und seine gesamte persönlichkeit Ihnen näher treten lassen wollen, wie er in seinen gereiften tagen alles von sich wegwirft, was keinen bleibenden wert hat; wir begleiteten ihn im geist bald in die anheimelnde stille seines schönen gütchens unter dem herlichen italienischen himmel, bald hinter den morschen tempel, wo er in stiller selbstschau sich zu neuem poetischen schaffen sammelt, bald auf den weg nach dem herlichen Präneste; da war ihm das köstlichste stück des reisegepäcks sein Homer; und wie er ihn wieder unter dem blauen himmel dieses schönen fleckchens erde las, da that sich ihm der blick auf in diese fülle tiefer, ethischer gedanken. und wie

wir uns in seine gedankenwelt vertieften, da sahen wir, wie wahr die schrift sagte im Römerbrief: 'denn so die heiden, die das gesetz nicht haben, und doch von natur thun die werke des gesetzes, dieselben, dieweil sie das gesetz nicht haben, sind sie ihnen selbst ein gesetz'; da standen wir vor den ahnungen eines erleuchteten geistes aus dem classischen altertume, die durch gottes eigne offenbarung in Jesu sendung uns zur gewisheit geworden sind.

So lassen Sie uns jetzt noch auf einige augenblicke verweilen bei der letzten stunde vor dem beginn Ihrer schriftlichen prüfung. wir brachten eben einen interessanten gedankengang zum abschlusz. Horaz hatte mit der lebhaftigkeit seiner phantasie sich eine reihe von menschen vor das auge gezaubert, wie sie die thorheiten des weltlebens in menge zur entwicklung bringt. indem er mit ihnen ein gespräch beginnt, fragt er sie, jeden einzeln, willst du glücklich leben? nun ja, so lautet die antwort, wer wollte es nicht? schön, ruft ihnen der dichter zu, wenn die tugend allein das schaffen kann, dann fort mit aller lust und dann treibt dies allein. haltet ihr aber die tugend für ein leeres wort wie den hain für bloszes holz, dann vorwärts, dann hastet ums gold, dann ringt um den ruhm, dann hinein in den strudel der lust, aber nur ganz, nur keine halbheit! freilich die folgen — — nun, die habt ihr aber auch zu tragen. hoc age! das sind die zwei worte, die ich Ihnen mit auf den weg geben wollte. wo nun die pforten der schule sich Ihnen aufthun und fragen sich richten an die zukunft, sollten diese zwei wörtchen wie ein imperativ Sie durch das leben geleiten. Sie kennen die bedeutung dieser worte; Sie wissen, wenn der römische priester am altar die heilige opferhandlung beginnen wollte, so rief er den beteiligten festgenossen und wohl auch den unbeteiligten zuschauern es zu, nun ganz, mit leib und seele und mit allem denken bei der sache zu sein. in solchem sinne nehmen Sie heute den ruf hoc age hin! ich weisz es ja, jeder verläszt gern die schulbank, jeder freut sich von herzen auf die welt der freiheit, in die er nun eintritt. ja es ist nur mit der freiheit im leben eine gar eigne sache! wo Sie die freiheit suchen, finden Sie gar oft den zwang; dazu wie oft den druck des lebens und die sorgen und wie viele schwierigkeiten! lassen Sie mich's aussprechen, was ich schon lange auf dem herzen habe, aus meinen erfahrungen und beobachtungen als lehrer und director: wer auf der schulbank sich nicht hat fügen wollen in die heilsame zucht und ordnung der schule, der fügt sich gar oft auch im leben nicht, und wer in der schule nicht hat fleiszig arbeiten wollen, der mag's auch im leben gar oft nicht, und daran ist so mancher gescheitert. so ist die schulzucht denn doch eine vorübung fürs leben. nicht als ob ich glaubte oder zu besorgen hätte, dasz Sie im leben sich nicht würden zurechtfinden können, darf ich es doch aber sagen, dasz, was die schule zur bildung des kopfes und herzens gethan hat, nicht der abschlusz Ihrer bildung sein kann. noch steht Ihnen eine grosze fülle des wissens bevor. aber darum ist mir's im augenblick

nicht so sehr zu thun. Sie wollen im leben sich weiter bilden als menschen und als vertreter eines bestimmten berufes. so müste ich wohl beides auseinanderhalten und sagen, was Sie für beide ziele noch zu thun hätten. aber wir können beide gesichtspunkte auch näher zusammenrücken; um den menschen mit der menschlichen bildung ist mir nicht bange in keinem berufe; er ist im groszen wie im kleinen treu, aber dem vertreter des berufes fühlt und merkt man es an, wenn der mensch in ihm nicht zu voller ausbildung gelangt ist. drum hoc age in der bildung zum menschen! nun da vergessen sie es nicht, diese bildung schlieszt nie ab. uns menschen steht nicht das haben an, aber das suchen, nicht das wissen, aber das streben, nicht das freisein, aber das ringen nach freiheit. Sie kennen das wort: 'das heil liegt nicht im sein, sondern im werden', und hier verklärt sich das wort des alten griechischen philosophen, 'alles fließt'. diese unausgesetzte bewegung des geistigen lebens behütet Sie davor, vor der zeit fertig zu sein oder mit Ihrer bildung vorzeitig abgeschlossen zu haben, sie erhebt aus dem staube dieses erdenlebens den geist hinauf zu den höhen der ideale. Sie kennen aus unsern Wallensteinstudien die bedeutung der sterne: da oben schimmern im hellsten glanze ewige sterne, und ihr glanz spiegelt sich wieder in einem reinen und feinen herzen. ach, dasz sie auch in Ihrem herzen nimmer erlöschen, dasz sie Ihnen auf allen wegen Ihres lebens freundlich voranleuchten! und in dieser bewegung des geistigen lebens, in der begeisterung suchen Sie doch auch die quelle aller besten eigenschaften ihres charakters; sie gibt die kraft, in allen lagen des lebens ein wort zur wahrheit zu machen, das leider in dem lexikon vieler menschen unserer tage, und ich darf es wohl auch sagen, vieler jünglinge recht klein geschrieben ist, ich meine die pflicht, sie gibt den mut, widerstand zu leisten gegen das oft so thörichte drängen und treiben der welt. sehen Sie, da haben wir das köstliche kleinod, das den menschen so wohl ansteht; hüten Sie und pflegen Sie es, damit es Ihnen in keinem sturm, in keiner not des lebens verloren gehe. hoc age! idealität oder ideallosigkeit — Sie haben die wahl, Sie können sich frei entscheiden; in Ihrer hand liegt es, ob Sie glücklich sein wollen und glück um sich her schaffen wollen.

Und nun vergessen wir nicht, an welchem tage und in welcher zeit ich zu Ihnen spreche. hoc age, das heiszt ins christliche übersetzt: eins ist not. es ist die passionszeit: ohne passion keine ostern, ohne leiden kein siegen und triumphieren. wie oft habe ich Sie betrachtend stillestehen heiszen vor dem bilde des gekreuzigten Christus; es ist das musterbild treuer pflichterfüllung, das musterbild willigen gehorsams. Jesus wuste und würdigte wohl das heisze sehnen der menschen nach freiheit; aber für ihn war die freiheit die einheit mit gottes gutem und gnädigem willen. und an dem tage spreche ich zum letzten male in amtlichem auftrage zu Ihnen, wo ein ganzes volk voll jubelns die sichtbare gnade gottes preist an dem geliebten fürsten, der in unentwegter pflicht ein so schönes und

glückliches alter erreicht hat. sollte die doppelte bedeutung dieses tages ohne eindruck auf Sie bleiben? sollten Sie sich nicht geweiht fühlen zum dienste gottes und des vaterlandes? ja, Sie hören heut gewis den ruf an Sie ergehen ähnlich wie in dem worte des Pylades: das vaterland braucht manchen guten mann zu seinem dienst, es hat auch auf Euch gezählt!

So darf ich nun alles zusammenfassen, was Horaz in seinen ruf hoc age hineingelegt haben wollte. lassen Sie mich's thun mit einem worte der schrift, welches wir mehr denn einmal zusammen gelesen haben: wer auf sein fleisch säet, wird vom fleische das verderben ernten; wer auf den geist säet, wird vom geiste das ewige leben ernten. ich lege es Ihnen nahe zu eigner wahl.

Sie wollen sich nun vorbereiten für Ihren künftigen beruf. hoc age! so heiszt es nun auch beim eintritt in den beruf. es gibt in jedem berufe so viel kleines und groszes, so viel angenehmes und unangenehmes, da gilt es eben mit ganzer seele dabei zu sein, da heiszt es treue im groszen wie im kleinen!

Sie, lieber Ka., haben sich den beruf des geistlichen gewählt. ein schöner beruf, wo er mit rechtem geiste erfaszt wird! ich denke mir es herlich, es selbst in sich zu tragen und in treuer fürsorge der gemeinde immer wieder das éine nahe zu legen, was not thut, denn es ist ja dasselbe, ob Sie es hoc age nennen wollen oder éins ist not, immer wieder den blick hinaufgerichtet zu haben zu den sternen, von denen ich vorher sprach, den sternen der göttlichen gnade und liebe, in denen ja alles suchen der vorchristlichen völker ruhe und gewisheit gefunden hat. und Sie, lieber Kl., der Sie medicin studieren wollen, winkt Ihnen nicht blosz das ideal akademischer freiheit auf der universität, ist's Ihnen ernst mit Ihrem beruf, woran ich nicht zweifele, dann werden Sie in hartem und schwerem dienst bei tag und bei nacht es empfinden, was pflicht ist und was die pflicht auch von Ihnen erfordert. aber wie schön, wenn in dem arzte der mensch und das menschenherz nicht schweigt, nicht sich zurückdrängt. glauben Sie mir's, mehr als durch alle heilmittel träufeln Sie durch Ihre menschliche teilnahme balsam und trost in die wunden der leidenden und der angstvoll bekümmerten. Sie endlich, lieber O. und F., haben sich einen beruf erkoren, von dem man von vorn herein annehmen darf, dasz er rechte gesundheit und frische verleihe für leib und seele. es ist ja herlich schön, in und mit dem walde zu leben und mit ihm recht vertraut zu werden. weisz ichs ja auch noch aus meiner thüringischen heimat, wie wir vertraut wurden mit dem walde, als hörten wir in seinem rauschen seinen grusz, als spräche er selbst freundlich mit uns. und nicht umsonst haben die Deutschen von jeher, so lange wir von Deutschen wissen, ihren wald so lieb gehabt. im wald feierten sie ihre schönsten feste; und war es nicht das geheimnisvolle wehen des waldes, das sich verkörperte im Wuotan, dem ersten ihrer götter? spräche auch zu Ihnen der wald so freundlich, fühlten auch Sie in ihm gottes nähe,

empfänden auch Sie es in Ihrem beruf, dasz wir in gott leben, weben und sind, auch wenn Sie ihn nicht selbst sehen und tasten! es trifft sich ja wunderbar schön für Sie, dasz in der stelle des Horaz, die der ausgangspunkt war für meine heutigen worte, der dichter vergleichend zusammenstellte die tugend als das éine das not thut, und die tugend, die manchem vielleicht nur ein leeres wort ist, und den heiligen hain, darin die götter heimisch sind, und das schlag- und das brennholz. so wahr unser Schiller recht hat: 'und die tugend sie ist kein leerer schall', so wenig mögen Sie über den nüchternen und praktischen seiten Ihres forstberufes die idealen vergessen; und wenn ja auch jeder beamte gar vielfach mit trockenen, wohl auch langweiligen geschäften es zu thun hat, so bleibt es doch nach allem, was ich Ihnen in dieser scheidestunde ans herz legen wollte, wahr, dasz nur die ideale gesinnung, die bildung des herzens alle zweige des dienstes verklärt.

So löse ich denn nunmehr das band, welches Sie bis jetzt noch an diese anstalt fesselte. der weg in das leben steht Ihnen, meine lieben freunde, jetzt frei und offen. lassen Sie die wünsche, die ich in meinem und der anstalt namen Ihnen heute aus bewegtem herzen aussprach, nicht ungehört verhallen. lassen Sie durch nichts sich trüben den blick hinauf zu den ewigen sternen! gott der herr aber, der Sie bisher behütet und sichtlich vor manchen gefahren gnädig bewahrt hat, wolle Sie auch ferner führen und leiten auf seinen wegen, er wolle Ihnen mut und kraft geben zu all Ihrem thun, wollen, denken und vollbringen. seinem schutze empfehle ich Sie jetzt an. leben Sie wohl!

Ohlau. Oskar Altenburg.

37.

Abrisz der attischen syntax. zunächst zur ergänzung der griechischen formenlehre von Spiess-Breiter bearbeitet von dr. Ernst Bachof, gymnasiallehrer in Bremen. Essen, druck und verlag von G. D. Baedeker. 1886. 87 seiten.

Wer sein augenmerk auf die litteratur der schulwissenschaften gerichtet hat, dem kann es unmöglich entgangen sein, dasz in den letzten jahren sich auch das griechische der erhöhten litterarischen teilnahme seitens der fachgenossen zu erfreuen hatte. freilich kann man nicht behaupten, dasz sämtliche neuen erscheinungen aus einem dringenden bedürfnisse hervorgegangen sind oder einen sichtbaren fortschritt gegenüber den bereits vorhandenen lehrbüchern bekunden, weil so mancher strebsame schulmann ohne die nötige langjährige praktische erfahrung die von ihm für richtig erachteten grundsätze in einem gedruckten lehrbuche den fachgenossen nicht vorenthalten zu dürfen glaubt. daher ist das skeptische verhalten gegen lehrbücher, deren verfasser sich noch keinen namen auf dem gebiete der schulwissenschaften gemacht, gewissermaszen begründet

und der ausruf so manches schulmanns: schon wieder ein neues lehrbuch! einigermaszen berechtigt. wer aber ein warmes interesse für die schule fühlt, wird sich durch diese oder jene enttäuschung bei neuen lehrbüchern nicht abschrecken lassen, der fortentwicklung dieses zweiges der wissenschaft mutigen herzens zu folgen.

Zu den besten erzeugnissen, die aus der praxis der schule hervorgegangen und lediglich für die schüler berechnet sind, musz die syntax von Bachof gezählt werden, die mir persönlich so lieb geworden ist, dasz ich sie einer eingehenderen besprechung in dieser zeitschrift für würdig erachtete.

Wir wollen zunächst die gesichtspunkte anführen, wonach Bachof gearbeitet hat. er strebt 1) nach möglichster beschränkung des lernstoffes, 2) nach übersichtlicher gruppierung des materials, 3) nach einer engeren anlehnung an das lateinische 4) nach einer reichlichen auswahl zweckentsprechender beispiele. dasz der verfasser die bedürfnisse der schule richtig erkannt, ist unbestreitbar, und dasz er seine grundsätze mit geschick durchgeführt, kann ich nach reiflicher prüfung mit vollem recht behaupten.

Gerade das griechische erfordert die gröste beschränkung des lernstoffes, soll sich der schüler in der verhältnismäszig kurzen zeit, die für diesen gegenstand bestimmt ist, ein gründliches und festes wissen erwerben. ist einmal der schwerpunkt des altsprachlichen unterrichts auf die lectüre der schriftsteller verlegt, die ohne gründliche grammatische kenntnis sehr leicht zur oberflächlichkeit oder zur benutzung gedruckter hilfsmittel verleitet, so wird besonders der lehrer des griechischen in der secunda mit den zwei stunden, die ihm für grammatische belehrung und schriftliche und mündliche übungen zugemessen sind, sehr haushälterisch umgehen müssen, will er nicht in unpädagogischer weise die lectüre selbst zerpflücken und zum tummelplatz grammatischer übungen machen, wodurch doch nur dem schüler das interesse für den schriftsteller gründlich verleidet werden kann. ist es ihm in diesem falle zu verargen, wenn er, einmal dem zwange der schule entflohen, in späteren jahren nicht die mindeste lust verspürt, zu den schriftstellern zurückzukehren, die ihm nur erinnerungen an langweilige und qualvolle stunden hinterlassen haben? freudig müssen wir deshalb die Bachofsche syntax begrüszen, die es trotz ihrer beschränkung des lernstoffes doch möglich macht, dem schüler ein ausreichendes und festes wissen selbst bei beschränkter stundenzahl zu übermitteln. — Ganz besonders geeignet zu diesem zwecke ist die tabellarische und dispositionelle gruppierung des materials, die dem gedächtnisse im hohen masze zu hilfe kommt und wegen ihrer übersichtlichkeit viel mehr zu einem wiederholten nachschlagen einladet, als wenn sich in monotoner weise ein paragraph an den andern reiht.

Kommt nun gar hinzu, dasz es der verfasser verstanden hat, an manchen stellen das lateinische mit dem griechischen in parallele zu stellen, so dasz der schüler verwandte vorstellungen zum verständnis

des neuen benutzen kann, so ist dies nach meiner erfahrung ein wirksames mittel, dem schüler auch für die trockene grammatik das nötige interesse einzuflöszen.

Dies interesse wird noch besonders dadurch gesteigert, dasz die beispiele zur verdeutlichung der regeln meistens der anabasis entnommen sind, mithin dem schüler, besonders wenn er das erste oder vierte buch, denen die beispiele vorzugsweise entlehnt sind, gelesen hat, nicht die mindeste schwierigkeit bereiten können. ist er aber im stande, den sinn des beispiels ohne besondere anstrengung zu fassen, so ist wohl zu erwarten, dasz er mit gröszerer frische herangehen wird, die zur anwendung gekommene regel aus dem beispiel zu abstrahieren und seinem gedächtnisse fester einzuprägen. mit welchem eifer aber die schüler an die übersetzung der beispiele herangehen werden, kann ich aus eigner erfahrung beurteilen, da an der anstalt, an welcher ich zur zeit thätig bin, eine grammatik beim unterricht benutzt wird, die gleichfalls ihren bedarf an beispielen der anabasis entnommen hat. man lasse sich jedoch hierdurch nicht etwa zur meinung verleiten, als ob durch diese beschränkung auf Xenophon die Bachofsche syntax nicht fürs gymnasium ausreiche. im gegenteil, wer dieses buch beherscht, kann auch jede rede, jede philosophische schrift, so weit sie zur schullectüre geeignet ist, formell verstehen. vom gewöhnlichen sprachgebrauche zu sehr abweichende erscheinungen können bei gelegenheit der lectüre dem schüler zum verständnisse gebracht werden. hierbei musz sich jedoch der lehrer die nachahmung derartiger finessen ein für allemal verbitten. ist es mir doch selbst wiederholt vorgekommen, dasz dieser oder jener schüler an selteneren wendungen und constructionen, wie sie gelegentlich die lectüre darbot, mit bewunderungswerter hartnäckigkeit festhielt, während ihm der landläufige gebrauch der regel durchaus nicht sicher bekannt war. demnach findet Bachofs weise beschränkung auf Xenophon wenigstens von meiner seite vollen beifall.

Ganz trefflich ist auch der gedanke des verfassers zu nennen, für die wichtigsten regeln eine sammlung von trefflichen sinnsprüchen in jambischen trimetern im anhange zu bieten. bin ich doch der meinung, dasz gerade derartige beispiele von vielen bis ins späteste alter behalten werden, weil sie in der schulzeit mit vielem eifer gelernt, ja bisweilen schon im leben auszerhalb der schule von schülern citiert wurden. bevor ich nun zum einzelnen übergehe, will ich die sorgfalt des druckes gebührend hervorheben. es finden sich nemlich nur äuszerst wenige druckfehler, was bei griechischen büchern wegen des spiritus und accentes zu den seltenheiten gehört; bieten doch ganz verbreitete lehrbücher selbst noch in den spätesten auflagen derartige verstösze genug. folgende könnten bei einer neuen auflage beseitigt werden: § 9 beispiel 42 fehlt der accent von φυγαcι und § 87 b. 556 der von ὁμολογειc, der spiritus zu ῥᾳδίωc seite 85 § 51. dann ist § 65 übereinstimmung für uber. und § 100 s. 80 μετάπεμπτοc für μετάμεμπτοc zu schreiben. in § 102 müste bei

bestreiten eine 1, bei hindern eine 2 und dem entsprechend unten bei ἀπαγορεύω eine 2 sich finden. dagegen wäre mit recht zu verlangen, dasz sich die verlagsbuchhandlung dazu verstehe, besseres papier und schwärzeren druck in anwendung zu bringen, da das Bachofsche buch in diesen beziehungen nicht gerade wohlthätig aufs auge wirkt. und nun zum einzelnen.

Das Bachofsche buch weicht von andern lehrbüchern derselben gattung dadurch ab, dasz es zuerst die beispiele, dann die hierin zur anwendung gekommenen regeln kurz, klar und übersichtlich zusammenfaszt. die beispiele selbst sind bis auf wenige auch auszerhalb ihres zusammenhanges für den schüler leicht verständlich. vergleiche hierbei die beispiele nr. 220, 221, 226, 282 und 283. beispiel 442 müste ausführlicher dastehen, und zu beispiel 511 könnte φίλος hinzugesetzt werden. sollte schlieszlich das beispiel 530 mit seinem ἡμεῖς nicht den schüler befremden?

Das lexicalische material, dessen die einzelnen regeln bedürfen, befindet sich unter dem strich in übersichtlichen gruppen geordnet und meist mit deutscher bedeutung versehen, an manchen stellen auch durch knappe lateinische übersetzung zum verständnis gebracht. ganz prächtig ist der gedanke Bachofs, die einzelnen wendungen durch vermeidung des nichtssagenden τινὸς, τινὶ, τινὰ, welches gewöhnlich hierbei zur anwendung kommt, durch einsetzung bestimmter begriffe gleichsam zu phrasen zu gestalten, die weit fester im gedächtnis bleiben. den hauptpunkten des betreffenden paragraphen entsprechen oben durch absätze geschiedene beispiele, zuweilen befinden sich an der spitze der einzelnen absätze oder paragraphen zahlen, die auf ähnliche beispiele vorn oder hinten verweisen. bisweilen wird auch innerhalb oder am ende eines abschnittes auf ein anderes im buche verwiesen, und damit es dem schüler ja nicht an belegstellen fehle, verweist Bachof auch hier und dort auf stellen der anabasis, die nicht als beispiele im buche selbst geboten werden. diese zahlreichen verweisungen werden jedoch dadurch erträglich, dasz Bachof sich bei seinen beispielen, abgesehen von dem abschnitte, der von den präpositionen handelt und als für sich bestehend zu betrachten ist, und von vier beispielen, die ohne zahl gelassen sind, der fortlaufenden nummerierung bedient. hierbei erlaube ich mir aber die frage, ob es nicht besser wäre, die einzelnen beispiele in der ordnung vorzuführen, die die grammatischen regeln und die unter dem strich angeführten wendungen verlangen. bei einer grammatik ist doch das verständnis der regel aus den beispielen die hauptsache. dies scheint mir jedoch bei weitem leichter zu werden, wenn beispiel und regel in strengster reihenfolge sich entsprechen, als wenn der schüler die beispiele durch einander gewürfelt vor augen hat. bei einem übungsbuche ist dies verfahren pädagogisch zu billigen, weniger, wie mir scheint, bei einer grammatik. auch dürften meiner meinung nach nicht die beispiele, die für die anmerkungen berechnet sind, unter die andern gestellt werden, sondern müsten

der anlage des buches entsprechend zuletzt gebracht oder in die anmerkungen selbst verwiesen werden. ebenso halte ich es für durchaus nötig, dasz jeder punkt der regel auch durch ein beispiel belegt wird, da regeln ohne beispiele wertlos sind. an einigen stellen verstöszt Bachof hiergegen, während sich für andere punkte bisweilen mehrere beispiele finden. es möge genügen, den verfasser auf folgende stellen aufmerksam zu machen. § 5, 2 a könnte auch für περὶ und ὑπὲρ ein beispiel angeführt oder wenigstens auf ein solches verwiesen werden, während ἀμφὶ mehrfach belegt wird. es dürfte sich mehr empfehlen für anm. 3 des § 12 ein beispiel anzuführen als darauf zu verweisen. die beispiele zu § 28, 1 b, α und β, so wie zur passivconstruction sind nicht genügend zahlreich. § 29 anm. 1 könnte auch ein beispiel für die tiefe angegeben werden, ebenso müste § 38, 2 b belegt werden. in § 40 müsten auch beispiele für den gen. statt ἤ mit einem gen. oder dat. angeführt werden. warum ist nicht auch für die 3e person im § 67, 1 b ein beispiel vorhanden? in § 71 müste für 1 b und c und in § 78 für εἰ μὴ ἄρα und εἰ oder ἐὰν ἅπαξ ein beispiel angeführt werden. § 80 würde ein beispiel mit μὴ deutlich machen, was die bemerkung: 'negat. οὐ beim ind., sonst μὴ' besagen will. § 87, 1 anm. a und b wird αὐτὸς zweimal belegt, die andern formen nicht. § 97 erfordert auch ein beispiel für ἑκὼν, schlieszlich müste § 102, I 3 a und II 1 und § 103, anm. 3 a durch beispiele klar gemacht werden.

Ebenso wäre es für das buch kein nachteil, wenn verweise auf beispiele und regeln, die sich erst in späteren paragraphen finden, lieber unterblieben, da dies verfahren nur für einen, der das ganze buch kennt, unbedenklich ist, für schüler sich dagegen eins aus dem andern sich entwickeln musz.

In den anmerkungen selbst wie in dem lexicalisch zu lernenden unter dem strich ist ein reiches material enthalten, das dem schüler trefflich zu statten kommt, ohne jemals überladen zu sein.

Was die interpunction anlangt, so verfährt der verfasser im ganzen in wissenschaftlicher weise, insofern er nebensätze als blosze erweiterungen des hauptsatzes ohne trennendes komma läszt, doch würde es dem schüler nichts schaden, wenn er jeden nebensatz durch kommata geschieden fände; jedenfalls aber müste der verfasser hierbei consequenter verfahren. schlieszlich bemerke ich, dasz sich in der anordnung des unter dem strich gebotenen noch einiges verbessern liesze. vgl. § 12, wo 4 vor 3 stehen müste, wenn das unter dem strich befindliche dem in der regel gesagten entsprechen soll. auch § 26 könnten die verba besser geordnet werden, ebenso die § 31 und 34 unter 1) angeführten verba, desgleichen die in § 38 und 39 unter 2) angegebenen wendungen. warum werden in § 52 unter 2) nicht die verba cum gen. vor die mit dem dat. gestellt? § 58 lieszen sich die verba unter 2) auch der regel mehr entsprechend ordnen. weshalb § 98 unter 3) Παύω zuerst?

An vielen stellen, vgl. § 7, 9, 12, 28, 31, 39, 49 usw., müste unter dem strich die 1) durch *) ersetzt werden, da keine 2) folgt.

Was nun den grammatischen teil der Bachofschen syntax, die er als ergänzung zu der bereits in 9r auflage vorliegenden formenlehre von Spiess-Breiter betrachtet wissen will, anlangt, so zerfällt dieser in die syntax des nomens, woselbst vom artikel, vom subject und prädicat, von den pronominibus, von den casibus und den präpositionen gehandelt wird, und in die syntax des verbums, die von seite 40 ab die genera verbi, die tempora, die modi in unabhängigen und abhängigen sätzen, den infinitiv, das participium, die besonderheiten im gebrauch der negationen und die hauptbedeutungen der beiordnenden bindewörter behandelt. ein übersichtliches inhaltsverzeichnis am anfange des buches erleichtert das nachschlagen.

Mit vollem recht hat sich der verfasser besonders in der casuslehre das durch den lateinischen unterricht in der IV und den III geschaffene gerüst der syntax auch für das griechische nutzbar gemacht, zumal die geringere stundenzahl des griechischen eine selbständigere behandlung der griechischen syntax sehr erschwert. zuweilen wird die übereinstimmung oder nichtübereinstimmung mit dem lateinischen zum einteilungsgrunde gemacht, an einigen stellen begnügt sich der verfasser für diese oder jene regel einfach aufs lateinische zu verweisen. etwas fremdartig muten einen die ausdrücke possessive, reflexive § 19, intransitive § 52 und indefinite § 102 an, da doch wohl die meisten schüler an die formen auf a gewöhnt sein dürften. in der syntax des nomens möchte ich ganz besonders den abschnitt über die hauptbedeutungen der präpositionen gebührend hervorheben. dasz der gebrauch derselben im griechischen den schülern nicht gerade die geringsten schwierigkeiten bereitet, wird wohl jeder fachmann aus erfahrung wissen. eine ganz vortreffliche methode schlägt der verfasser hierbei ein, indem er in tabellenartiger form z. b. die präpositionen mit dem gen. nach ihrer räumlichen, zeitlichen und übertragenen bedeutung sondert, die einzelnen bedeutungen mit einer fortlaufenden nummer versieht und diese dann unter derselben nummer durch beispiele belegt, die meist in kurzen, aber durchweg verständlichen wendungen, seltener in kurzen sätzchen bestehen. in ähnlicher weise werden die mit einem andern oder mehreren casibus verbundenen präpositionen behandelt, so dasz der schüler im falle des bedarfs sofort das nötige zu finden vermag.

Was die syntax des verbums anlangt, so zeichnet sie sich durch übersichtlichkeit, kurze und klare fassung ganz besonders aus. ob die anordnung im einzelnen an einigen stellen allgemeine billigung finden kann, lasse ich dahingestellt. ich verweise hierbei z. b. auf § 53, wo der verfasser das dynamische medium zuerst anführt, während das reflexive erst unter nr. 3 erscheint. trefflich ist in diesem teile die im § 54 angeführte übersicht der entwicklungsstufe der handlung und die vergleichende zusammenstellung mit den lateinischen temporibus. ebenso verdient der § 64, wo von den formen der urteilssätze, § 68, wo von den abhängigen urteilssätzen ge-

handelt wird, groszes lob. nicht minder günstig kann ich mich über die in § 76 angegebene zusammenstellung der hauptsächlichsten verknüpfungen in den hypothetischen sätzen und die in § 80 mit dem lateinischen verglichenen temporalsätze aussprechen. die in § 67 angeführte übersicht über den modusgebrauch, über die in § 68 anm. 4 statt eines von ὅτι abhängigen satzes möglichen ausdrucksweisen werden dem schüler trefflich zu statten kommen, nicht minder die in § 89 anm. 1 angeführten nebenconstructionen verschiedener verba, sowie die in § 96 vorhandene tabellarische übersicht über die zur verdeutlichung der art des participiums teils zu diesem teils zum hauptverbum hinzugefügten partikeln.

Schlieszlich mögen noch einige beiläufigen bemerkungen folgen, zu denen die Bachofsche syntax veranlassung gibt.

Die überschrift zu § 12 passte besser zu § 13. weshalb erscheint gerade § 15 die hauptregel in kleinem druck? die zweite zeile des § 26 gehört wohl zu § 27. warum steht nicht in § 27 unter 1) sein attribut? § 30 könnte mit 29 vereinigt sein, da schon dort beispiele vorkommen, die sich aus § 30 erklären lassen. ist seite 28 das γ) begründet? weshalb gerade § 42 anm. 1 zuerst das deutsche, dann das griechische? in § 49 könnte mit vollem recht auf das lateinische verwiesen werden. in § 96 könnte auch das participium im werte eines bedingungssatzes erwähnt werden.

Einige bezeichnungen sind wohl nicht gerade gut gewählt. der acc. der beziehung kann doch nicht als formelhafte wendung in § 7, 3 b betrachtet werden, das wäre höchstens für ὄνομα statthaft. sollte ferner die bezeichnung kunstausdruck in § 27 anm. 1 für den schüler verständlich sein?

Schlieszlich erwähne ich, dasz manche beispiele nicht da stehen, wo sie hingehören. so müste beispiel 48 in § 19 vor 49 stehen. sollte das beispiel 268 in diese rubrik gehören, dann müste doch wohl unter 4) auch ἄρχω angeführt sein. das seite 28 in klammern angeführte beispiel 364 hat keine beziehung zu dem, wo es steht. das in § 86 (129) und 88 (419) angeführte beispiel passt nicht zur regel. soll in § 89 der infinitiv als object erscheinen, so müste beispiel 14, 114 und 499 zusammengestellt werden, da 73, 105 und 236 passive constructionen sind, die eigentlich nicht hierher gehören. das beispiel 240 in § 96 ist wohl ebenfalls temporal zu fassen, also nicht an diese stelle gehörig, auch beispiel 631 in § 98 passt nicht dahin. für beispiel 132 in der anm. 1 des § 24 ist 133 zu setzen. für vgl. § 31 anm. 1 müste seite 14 stehen: vgl. seite 19. in § 57 anm. hat der verweis am ende keinen sinn.

Es bleibt mir nur noch die angenehme aufgabe übrig, die fachgenossen auf diese wenig umfangreiche, dabei doch reichhaltige syntax Bachofs, die lediglich das bedürfnis der schüler im auge hat, dringend aufmerksam zu machen und dem buche eine recht weite verbreitung zu wünschen.

Gnesen. Paul Mahn.



38.

Adalb. Horawitz und Karl Hartfelder, briefwechsel des Beatus Rhenanus. Leipzig, B. G. Teubner. 1886. XXIV u. 700 s. 8.

Die humanistische bewegung hat eine staunenswerte masse litterarischer erzeugnisse hervorgerufen, in denen sich die zeit spiegelt; sie steht zugleich in der engsten verbindung mit der reformation, deren träger die begeisterten verehrer des humanismus waren. gesellt sich dazu wie bei Rhenanus noch eine ausgedehnte litterarische thätigkeit, so darf von dem umfangreichen briefwechsel mit den angesehensten vertretern des humanismus ein reicher gewinn für alle zweige der wissenschaft erwartet werden. denn die bildung jener zeit war keine einseitige, einfach beschränkte, sondern sie erstreckte sich auf alle wissenschaftlichen gebiete, welche der gelehrte gleichmäszig beherschte. aber bei keinem humanisten läszt sich diese wahrnehmung in deutlicherer weise machen als bei Beatus Rhenanus und auf keinen möchten sich die worte Leopold von Rankes, mit denen die herausgeber der vorliegenden briefsammlung ihr werk einführen, mit gröszerer berechtigung anwenden lassen: 'man bedaure den nicht, der sich mit diesen anscheinend trockenen studien beschäftigt und darüber den genusz manches heiteren tages versäumt! es ist wahr, es sind tote papiere; aber sie sind überreste eines lebens, dessen anschauung dem geiste nach und nach aus ihnen emporsteigt.'

Die beiden herausgeber der vorliegenden briefsammlung haben sich schon seit jahren eingehend mit der geschichte des humanismus beschäftigt, namentlich hat Horawitz durch eine reihe von trefflichen monographien den beweis geliefert, dasz er wohl vorbereitet an die sammlung gegangen ist. die gemeinschaftliche arbeit beider hat dem werke überaus genützt. dieses ist ein denkmal deutschen fleiszes, unter den vorhandenen briefsammlungen wohl die bedeutendste.

Beatus Rhenanus hat einen sehr ausgedehnten brieflichen verkehr unterhalten; die vorliegende sammlung bringt 446 briefe, darunter etwa 60 dedicationsepisteln, die aus seinen schriften entlehnt sind. sicherlich wäre die zahl eine noch weit gröszere, wenn nicht sehr viele briefe verloren gegangen wären; denn zu zahlreichen an R. gerichteten briefen fehlt die antwort, die er gewis nur selten zu geben unterlassen hat. 'fuit enim', sagt Jacob Sturm in des R. vita (1551), 'in respondendo perfacilis et perhumanus.' ebenso ungern vermissen wir bei vielen seiner briefe die antwort des empfängers. trotzdem darf die vorliegende sammlung als ein höchst wertvoller beitrag zur geschichte des 16n jahrhunderts begrüszt werden. der briefwechsel umfaszt die jahre 1507—1545, also gerade diejenige zeit, in welcher die humanistischen und reformatorischen gedanken des ganzen jahrhunderts zum lebendigsten ausdruck kamen. ist der anlasz zu dem brieflichen verkehr in der regel ein wissenschaft-

licher, so werden doch auch nach der gewohnheit des 'brieffrohen' jahrhunderts vielfach die die gemüter bewegenden zeitfragen behandelt, und so bildet die briefsammlung des R. zugleich einen wichtigen beitrag zur reformationsgeschichte. beachtenswert ist in dieser beziehung nr. 75, Martin Butzers ausführlicher bericht über Luthers Heidelberger disputation vom 1 mai 1518.

Eine reihe anderer briefe wird wichtig durch mancherlei aufschlüsse, die in denselben gegeben werden: so erfahren wir aus nr. 421 die todesstunde des Erasmus, aus nr. 250 und 256 manches zur geschichte der Peutingerschen tafel, aus nr. 371 von dem einflusz des B. R. auf Oporins griechische studien, aus nr. 448 über den tod des B. R., bei dem Butzer zugegen war, eine thatsache, die den schlusz zuläszt, dasz R. dem evangelischen bekenntnisse sich zugewandt hat; nr. 270 ist wichtig für die geschichte des dramas im 16n jahrhundert durch die erwähnung theatralischer aufführungen in Freiburg im Breisgau, an denen auch studenten sich beteiligten.

Die beiden gelehrten herausgeber haben mit groszer mühwaltung und groszen opfern das nötige material herbeigeschafft. die Schlettstädter stadtbibliothek, welche die abschriftnahme von den originalen nur am orte gestattete, lieferte 250 originalbriefe, das Baseler Antistitium deren 34, die Baseler universitätsbibliothek 7, Hamburg deren 4, darunter einen brief von Sebastian Brant, München 21 (an und von Michael Hummelberg), 1 aus der sammlung des Camerarius, das archiv der Thomaskirche in Straszburg 3. dazu kam eine genaue umschau in den gedruckten briefsammlungen anderer humanisten: aus Erasmus' werken wurden 14, aus Pirkheimers 3, Zasius' 3, Zwinglis 12, Huttens 4 entlehnt. bedenkt man, dasz 296 briefe, wenigstens in ihrer ganzen ausdehnung, hier zum ersten male gedruckt vorliegen, so kann man den wert der Horawitz-Hartfelderschen sammlung nicht hoch genug anschlagen.*

Überaus wertvoll sind die von den herausgebern beigefügten litterarischen nachweise; für die der reformation nahestehenden gelehrten freunde des R. hätten noch Seidemanns in de Wettes Lutherbriefen teil 6 gegebenen nachweise benutzt werden können, z. b. für Egranus (Wildenauer) s. 243, Schiefer s. 276, Johannes Lonicerus s. 348. einige anmerkungen kehren inhaltlich wieder, s. zu Episcopius, Peter Eberbach, Stabius, Beatus Arnoaldus. was zu Matthäus Lang bemerkt ist, ergänzt sich gegenseitig (s. 55 und 346). bei der erwähnung des Nürnberger Ägidiengymnasiums (s. 353) war auf Herwagens programmabhandlungen hinzuweisen.

Mit groszer sorgfalt sind die citate aus römischen und griechischen schriftstellern nachgewiesen. vgl. das citat o tempora o mores! (s. 303 u. 329). iuratissimus amicus (s. 15) ist einem ausdruck des ältern Plinius h. n. praef.: iuratissimi scriptores nachgebildet, was

---

* bei nr. 419 vermiszt man den fundort; wahrscheinlich ist er Schlettstädt. nr. 233 ist doppelt gezählt für zwei verschiedene briefe.

ich zu s. 683 bemerke, wo unentschieden gelassen ist, welcher von beiden Plinius gemeint ist. etwas sonderbar nehmen sich einige lateinische anmerkungen aus, s. s. 344. 361, doch findet dies seine erklärung darin, dasz sie aus der von der Münchener akademie besorgten ausgabe von Turmaiers werken genommen sind. nr. 258 bietet übrigens eine dankenswerte ergänzung zu dieser ausgabe.

Reiche belehrung findet der benutzer des briefwechsels in den mit groszer gewissenhaftigkeit gemachten geographischen und historischen nachweisen, sowie in den die buchdruckergeschichte betreffenden anmerkungen (s. Anshelm, Froben, Oporin). die häufigen litteraturangaben sind äuszerst unterrichtend und fruchtbringend. auch die philologischen partien erhalten volle würdigung durch die nötigen verweisungen auf die besten quellen, so beim Liviuscodex s. 377, bei Hyginus s. 395 u. a. überhaupt tritt das unbestreitbare verdienst des B. R. um die texteskritik der römischen schriftsteller in ein noch helleres licht, indem wir ihn jetzt in der brieflichen unterhaltung mit seinen freunden über emendationsversuche schwieriger stellen beobachten und seiner freude über die glückliche lösung dunkler probleme aus dem gebiete classischer altertumskunde ausdruck verleihen sehen. den erstaunlichen umfang seiner litterarischen thätigkeit erkennt man aus dem mit rühmenswerter sorgfalt und genauigkeit angefertigten und mit den nachweisen der standorte versehenen index bibliographicus (s. 592—618), der 68 nummern von werken des B. R. verzeichnet. Bursian hat in der gesch. der class. philologie s. 150 in knapper aber lichtvoller charakteristik die litterarische thätigkeit des B. R. gezeichnet; doch heiszt der titel der von dem Engländer Phrea gefertigten und von R. commentierten lateinischen übersetzung der declamation des Synesius nicht encomium calvitiae sondern e. calvitii.

Diesem index folgen 1) von R. verfaszte inschriften, 2) seine gedichte, 3) epigramme auf ihn, 4) ergänzungen und verbesserungen (hier füge zu: s. 482 z. 10 lies a Miconio für ca M.), 5) verzeichnis der briefschreiber und adressaten. das werk beschlieszt ein sehr ausführliches namensverzeichnis (s. 643—700 auf gespaltener seite), dessen herstellung sehr grosze mühe gemacht haben musz, das jedoch entschieden eine einfachere gestalt hätte erhalten können, wenn namentlich die aufzählung der orts- und personenadjectiva (Curiensis adj. zu Curia, Cyrenensis adj. zu Cyrene, Spiegellanus adj. zu Spiegel) und vieles andere selbstverständliche ausgeschlossen worden wäre. es ist ja eine derartige unterstützung gewis sehr dankenswert, aber sicherlich darf vorausgesetzt werden, dasz die benutzer dieses briefwechsels nicht mehr in den ersten anfängen gelehrter bildung sich befinden.

Mit dem ausdruck aufrichtigsten dankes für ein bedeutsames werk, um welches die wissenschaft so glänzend bereichert worden ist, schliesze ich diese anzeige.

Wilhelmshaven. Hugo Holstein.

39.

GRUNDZÜGE DER HEBRÄISCHEN FORMENLEHRE NACH DEN ERGEBNISSEN DER NEUEREN SPRACHWISSENSCHAFT FÜR GYMNASIEN BEARBEITET VON ERNST WALTHER, OBERLEHRER. I. LEHRE VOM LAUTWANDEL UND NOMEN. Potsdam 1885.*

So ist die 46 seiten umfassende als beilage des osterprogramms des Victoria-gymnasiums zu Potsdam erschienene schrift betitelt. mit anerkennenswerter gründlichkeit ist das grammatische material, soweit es der lautlehre und der lehre vom nomen angehört, nach dem heutigen stande der semitischen sprachwissenschaft auf engen raum zusammengetragen und zu zwecken des gymnasialunterrichts zur darstellung gebracht. in den capiteln vom ton, von den silben, vom lautwandel der vocale und vom lautwandel der consonanten ist die lautlehre behandelt. nach der erklärung von haupt- und nebenton und von dessen arten wird beim satzton der pausalformen erwähnung gethan: hier hätte das wesen der pausalformen und deren bildungsgesetze erörtert werden müssen, — ein einzelnes beispiel genügt doch nicht zur erklärung. ganz vollständig werden die ausnahmen von der erfordernis des langen vocals in offener silbe aufgezählt, doch waren fälle wie שִׁמְכֶם und עוֹלַמְכֶם zusammenzufassen. unter 3) war מִדְבַּרָה als st. cst. zu bezeichnen, für den st. abs. heiszt die form מִדְבָּרָה. § 20 anm. 2 ist die annahme einer umlautung von אָנֹכִי aus אָנֹכִ doch nur aus dem assyrischen zu belegen, daher immerhin unsicher. in § 21 ist für die trübung יֹאמַר die zwischenstufe יַאֲמַר auszuschlieszen, vielmehr יֹאמַר direct aus יַאְמַר (nur mit der zwischenstufe יָאמַר) abzuleiten. zur euphonischen dagessierung rechnet W. § 29, 1 auch das dagesch forte des artikels; schwerlich mit recht. die analogie des arabischen al fordert das festhalten der entstehung des הַ· aus הַל, mögen auch die spuren des ursprünglichen (vgl. Gesenius-Kautzsch hebr. gramm. § 35 anm. 1 der 24n aufl.) noch so spärlich sein. übrigens ist der gebrauch des s. g. dagesch f. euphonicum viel zu kurz behandelt. ungenau ist § 42, 2 b die angabe הֵם und הֵן, ursprünglich him und hin, das richtige findet sich § 20 anm. 1, nur dasz die zwischenstufe mit ĭ nicht notwendig anzunehmen ist. in § 44 ist zu מִן zu bemerken, dasz die assimilation des ן vor dem artikel sehr häufig unterbleibt. im zusatz über abwerfung eines ehemaligen ן ist auszer schwund des ן nach dem vocalischen affirmativ ה auch auf entstehung der endung ־ִי statt ־ִין aufmerksam zu machen. was die § 46 C erwähnte assimilation des ר in שֶׁלִּי anbetrifft, so sollte man doch vorsichtig sein aus dem einzigen beispiel einer derartigen assimilation, welches כִּכָּר bietet, auch eine assimilation שֶׁר־לִי folgern zu wollen. sicher ist hier eine nebenform, resp. ältere form (אֲ)שֶׁל anzusetzen (aus der, wie Schröder die phöni-

* nach der einsendung dieser anzeige an die redaction ist inzwischen der zweite teil der grundzüge, enthaltend die lehre vom verbum, erschienen. eine besprechung derselben behalten wir uns vor.

zische sprache § 65 will, אֲשֶׁר erst durch verhärtung hervorgegangen ist). den übergang zur behandlung des nomens bildet die lehre vom artikel; das hier gegebene ist völlig correct. in der lehre vom nomen behandelt W. das geschlecht des nomens, die casusbezeichnung, die femininalendungen, die numerusbezeichnungen, das nomen mit suffixum, die abstammung des nomens und die abwandlung des nomens. in der erklärung des status constructus-verhältnisses wäre statt der ausdrücke regierendes und regiertes nomen (gen.) doch bestimmtes und bestimmendes nomen zu wählen gewesen. in § 31 ist die erörterung alter noch vorhandener casusendungen, nemlich 1) als nominativendung ו, bez. וֹ; 2) die genitivendung ־ִי ; 3) die accusativendung ־ָה, irreführend. mit der annahme einer umlautung von ursprünglichem ו zu וֹ (oder nach Böttcher lehrbuch der hebr. sprache, ed. Mühlau § 829 'althebräischen veredelung oder junghebräischen entstellung'), also ansetzung einer form חַיְתוֹ als alter nominativ ist es doch sehr mislich, vgl. Philippi wesen und ursprung des status constructus im hebräischen, Weimar 1871, s. 134. bei der aufzählung der fälle des gebrauchs der locativendung ־ָה war auszugehen von dem localen gebrauch; bei עַתָּה 'jetzt' war der abweichende accent zu vermerken. dasz bildungen wie יְשׁוּעָתָה, אֶפְרָתָה wirklich locativformen zu grunde liegen, so zwar, dasz diese bedeutung ihnen verloren gegangen ist, ist keineswegs ausgemacht, sondern nur ein erklärungsversuch (vgl. bes. Olshausen lehrbuch der hebräischen sprache § 133). zu לַיְלָה wäre noch zu stellen מְאוּמָה = quicquam. endlich sind bildungen wie בְּנֶגְבָּה und מִצְּפוֹנָה erscheinungen des im hebräischen ganz allgemeinen sprachgebrauchs locale beziehungen durch mehrere präpositionen zu bezeichnen (vgl. מִבַּל לְ), also eigentlich 'in der gegend nach süden hin', 'von der seite nach norden hin zu'. — § 52 wird über die femininalendungen gesagt: 'das hebräische hat zwei urspr. auf ת lautende femininalendungen, eine betonte und eine unbetonte'. besser wäre von der ursprünglichen endung = ăt ausgegangen, die gewöhnlich betont, im stat. abs. zu ā abgeschliffen ist, dagegen im stat. cstr. und vor suffixen sich erhalten hat, doch auch mit ausstoszung des ă als unbetontes t erscheint. dasz ăt die ursprüngliche endung ist, lehren die verwandten sprachen (arab. gewöhnlich ătun, syr. stat. cstr. αϑ, im phönizischen auch im stat. abs. at, vgl. Schröder a. o. s. 170). die betonung מַיִם scheint auf das bestreben, den stamm gegenüber der endung zu halten, zurückzuführen zu sein, worauf auch die verstärkung מֵימֵי weist, analog ist שָׁמַיִם gebildet. § 54 A war den nominibus mit feminin-pluralendung das geschlecht beizufügen; unter C wäre עֲצָמוֹת in der bedeutung 'totengebeine als bestattungsobjecte', אֲשֵׁרִים als 'gegenstände der anbetung', אֲשֵׁרוֹת als 'gegenstände des abscheus' zu bezeichnen gewesen. § 56 ist der ausdruck 'der genetiv des personalpronomens als suffix' irreführend; in den pronominalsuffixen haben wir es doch nicht mit genetiven zu thun, sondern mit pronominalstämmen (die in ihren formen wohl älter sind

als die entsprechenden absoluten pronomina). § 58 a. e. ist von schweren und leichten suffixen die rede, ohne dasz vorher die einzelnen suffixe als der einen von beiden arten zugehörig bezeichnet wären. wie schon § 51, 2c ist auch § 59 bei אֲבִי, אֲחִי usw. auf die besondere stellung solcher formen mit erhaltung der alten casusendung hinzuweisen, insofern denselben stämme ל״ה zu grunde liegen. zu den vocalisch auslautenden (ـֵי) präpositionen עַל und אֶל ist auch עַד zu stellen (עָדָיו). formen wie בְּנוֹ von בְּ, לְ usw. beweisen schwerlich, wie W. es in der anmerkung zu § 59 will, den ursprünglichen vocalischen ausgang der hebräischen nomina, sondern lassen nur auf ursprüngliches בַּ, לַ schlieszen, dessen ַ sich entweder zu ְ verflüchtigte oder vor folgenden vocallosen consonanten sich zu ִ abschwächte. das capitel über die abstammung des nomens führt uns in übersichtlichen tabellen zunächst die derivata des einfachen wurzelstamms vor. hier war als beleg der pausalform von qatl nicht מָלֶךְ zu wählen, welches, wie auch § 104, 4 zeigt, nicht vorkommt. zu qitl sind auch formen mit der nebenform ֶ ֶ zu ziehen. denn dasz bei diesen nominibus nicht schlechthin, wie W. das nachher bei der lehre von der flexion § 104, 7 ausspricht, nachträgliche schwächung von qatl zu qitl anzunehmen ist, lehren formen wie נֵדֶר neben נֶדֶר, mit suffixen nur nidr. zu den stämmen ל״א ist גַּיְא zu erwähnen, zu denen ל״ה בֶּכֶה und אֶחוּ, endlich wohl auch יַד, entsprechend qitl שֵׁם, zu ע״ע qatl יָם, qutl פַּח, ע״ו יוֹם. zu qtal ist noch zu nennen שְׁכֶם (statt ֶ ָ) und שְׁלַח als inf. cstr. zu bezeichnen, ebenso als qâtâl der inf. abs. קָטֹל und ע״ו מוֹת als inf., zu qûtâl פְּרַח: bei den femininen ist zu qatl-$a\vartheta$ von ל״ה שָׁנָה zu nennen, zu qătl-t ע״ו בֹּשֶׁת, zu qtăl-t (so ist doch zu schreiben und nicht, wie es durchgehends geschieht, qtăl-ϑ?) infinitive לֶדֶת und דַּעַת (aus וְלֶדֶת und וְדַעַת), zu qătal-t die gutturalbildung אֱמֶת, ebenso der inf. cstr. der ל״ה: גְּלוֹת. unter den auf die steigerungsform qăttăl zurückgeführten bildungen finden sich einige, welche die analogie des arabischen der bildung qăttâl zuweist, so אִכָּר, פָּרָשׁ, so auch גַּנָּב, wie denn unten zu קַנּוֹא sich noch קַנָּא ohne trübung des ָ findet. bei den mit äuszern zusätzen gebildeten nominibus war הֲדוֹם als wurzel ע״ו zu bezeichnen, zu den mit ה gebildeten nominibus auszer den inf. hi. ho. doch auch die des ni. und hithpa. zu nennen, unter den nominibus mit dem präfix נ auch die bildung naqtâl, die durch נָבוֹן part. ע״ו vertreten wird, sowie durch den inf. ni. נִקְטֹל. die bedeutung der bildungen mit präformativem מ hätte als local, instrumental und effectiv angegeben werden sollen. übrigens unterstehen מָקוֹם und מָעוֹז doch der bildung maqtâl, מָעוֹז erscheint freilich seiner behandlung nach als maqtûl. wie steht es aber mit der bildung miqtîl? es scheint, als ob ein מִזְבֵּחַ auf măqtîl hinweist. § 73 a. e. läszt W. das participiale מ durchgängig mit ְ vor den stamm treten; das arabische zeigt jedoch in conjug. II mŭqattilun (= piel), IV muqtilun (= hiphil), passiv dazu muqtalun (= hophal), V mŭtaqattilun (= hithpael), also überall den vocal ŭ. man vermiszt im folgenden die bildungen qătlîn-

יַרְדֵּן, und qătâlâ(n): שְׁלֹמֹה. in der lehre von der abwandelung des nomens fällt die einteilung der nomina in sechs classen auf, nachdem schon Gesenius-Kautzsch (in nachahmung Böttchers?) eine rationellere verteilung in vier classen geboten hat. W. stellt als paradigmen auf: I. nom. mit unveränderlichen vocalen, II. פָּקִיד, זָקִי, זִכָּרוֹן, III. עוֹלָם, חֹזֶה, אֹיֵב (כֹּהֵן), IV. דָּבָר, שָׂדֶה, זָקֵן, קָטֹן, לֵבָב, V. segolata, VI. bildungen qtăl, qtĭl, qtŭl. er zählt zunächst für jede classe die hingehörigen bildungen auf und entwickelt sodann die regeln für die formationen an den in betracht kommenden formen. übersichtlicher wäre es freilich, er hätte die paradigmen (wie es z. b. Gesenius-Kautzsch thun) ganz hingesetzt. dieser ganze teil ist ebenso wie die behandlung der feminina durchaus erschöpfend, ziemlich das gesamte material findet sich wohlgeordnet verarbeitet. zu classe III in der anmerkung zu § 88 wäre besonders auf die participien der bildung qâtĭl aufmerksam zu machen gewesen, in § 98 statt אֲדָמִים besser אֵלִמִּים gewählt. in 104, 9 dürfte anzumerken sein, dasz — unter ק im plural von קֹדֶשׁ in der form mit dem artikel הַקֳּדָשִׁים stehend ist. im schluszparagraphen sind die s. g. unregelmäszigen nomina zusammengestellt. den plural von בַּיִת בָּתִּים läszt W. mit ā sprechen, wohl mit recht; denn nach dem von Gesenius-Kautzsch a. o. § 96 s. v. בַּיִת gesagten scheint kein zweifel über diese aussprache mehr aufkommen zu können. nur hätte W. nicht bâϑîm transscribieren dürfen, denn das syrische bâttîn lehrt, wie auch bei Gesenius bemerkt wird, dasz das dagesch forte charakteristisch ist für die form. unter 15) zu אֲמָהוֹת ist statt 'einschub eines ה' wohl zu sagen verwandlung der spir. ו in die spir. ה. —

Wir sind mit der besprechung von einzelheiten zu ende. im ganzen läszt sich sagen, dasz dasjenige, was über das nomen geboten wird, entschieden den vorzug verdient vor der lehre vom lautwandel. der verfasser geht überall von den grundformen aus und entwickelt aus diesen den lautbestand der nominalformen; auch bietet er, wie schon gesagt, das material in anerkennenswerter vollständigkeit. übrigens hätte die bildung der numeralia, von der gelegentlich die rede ist, im zusammenhang der lehre vom nomen einverleibt werden müssen. die lehre vom lautwandel ist nicht erschöpfend; man vermiszt die aspirierung der muten, das von neueren nachgewiesene differenzierungsbestreben in der umlautung der vocale, die behandlung des ו und י, vgl. § 31, ist zu dürftig. auffällig ist es, dasz die lehre von der schrift ganz fehlt. dasz das büchlein neben einer andern grammatik gebraucht werden soll, kann doch schwerlich beabsichtigt sein. in der behandlung des nomens dürfte manches für schüler zu wenig übersichtlich sein. sollte die schrift nur den zweck haben, dem lehrer des hebräischen als leitfaden für wissenschaftliche behandlung dieser sprache zu dienen, so konnte man auch eine rein wissenschaftliche behandlung fordern: vor allem vermiszt man einen abschnitt über die begriffswurzeln und die wortbildungs-

gesetze (auf gewisse formgesetze konnte schon in der lautlehre eingegangen werden, s. formen wie צְדָקָה [nom.] und קָטְלָה [verb.] neben einander), sowie vor der behandlung der begriffswurzeln die der interjectionen und eine vollständige darlegung der deutewurzeln, während W. sich da auf den artikel beschränkt.

Trotz dieser mängel, die wir nicht verschweigen zu dürfen glaubten, und die vielleicht von andern nicht einmal für solche gehalten werden, können wir, in der überzeugung, dasz eine auf wissenschaftlicher grundlage fuszende behandlung des hebräischen für die schule notwendig ist, den herren collegen das büchlein, welches diese grundlage strenge festzuhalten sich bemüht, nur dringend empfehlen. wem es selbst nicht möglich ist den blick in die verwandten sprachen, bes. das arabische, zu thun, der möge die gelegenheit, welche sich ihm in W.s büchlein bietet, sich in der behandlung des hebräischen auf wissenschaftlichen boden stellen zu können, nicht versäumen. dem aus mehrfachen gründen praktisch noch wichtigern zweiten teile, welcher das verbum darstellen wird, sehen wir mit freudiger erwartung entgegen. — Der druck des büchleins ist correct, an errata sind nur zu bemerken: s. 10 z. 12 ד statt ם, s. 12 z. 18 in אֲשֵׁרָה ֲ statt ֶ, s. 21 z. 27 שְׁמַעַת statt שֹׁמַעַת, s. 22 z. 25 ist zu lesen כִּנֶּרֶת, s. 24 z. 27 מַהְפֵּכָה, s. 37 z. 15 für ד ו.

Ohlau. Paul Doerwald.

40.

Abrisz der deutschen litteraturgeschichte. Ein hilfsbuch für schule und haus bearbeitet von dr. Robert Koenig. Mit 13 beilagen und 67 abbildungen im texte. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. IX u. 202 s.. gr. 8.

Wer einmal versucht hat, die bekannte litteraturgeschichte Koenigs beim litteraturgeschichtlichen unterrichte zu gebrauchen, der wird erfahren haben, welches bedeutende hilfsmittel gerade für den unterricht die trefflichen beigaben und illustrationen jenes werkes gewähren. ich begreife nicht, wie man von mancher seite diese art der illustration mit der gegenwärtig grassierenden illustrations*sucht* hat in einen topf werfen können, wie man die das tiefere eindringen störenden, effecthaschenden phantasieillustrationen à la Dorée mit diesen geschichtlichen denkmälern, welche gerade zur vertiefung anleiten, indem sie litteratur- und culturgeschichte in die fruchtbarste verbindung mit einander setzen, verwechseln kann. wo bietet sich sonst wieder eine so günstige gelegenheit, schülern und schülerinnen in der obersten classe eine ahnung zu geben von dem zusammenhange der künste unter sich, von der wechselwirkung zwischen inhalt und form, zwischen schale und kern, empfinden und darstellen, von den schreibewerkstätten alter zeit ganz zu schweigen?

in der that richtig und maszvoll benutzt kann dem schüler das, was er hier sieht, ein bleibender besitz anschaulicher erkenntnis von dem gange unserer litteratur- kunst- und culturgeschichte werden, und es ist durchaus begreiflich, wenn man gewünscht hat, ein derartiges buch in beschränktem maszstabe, durch billigkeit allen schülern zugänglich, für die schule zu besitzen. Robert Koenig ist solchen wünschen entgegengekommen indem er den hier vorliegenden 'abrisz der deutschen litteraturgeschichte für schule und haus' bearbeitet hat.

Ich gestehe nun von vornherein, dasz die bekannte und beliebte zweckverbindung 'für schule und haus' stets ein gewisses mistrauen in mir hervorruft, weil die schule etwas anderes ist als das haus und umgekehrt, mithin auch die methode eines schulbuches eine andere sein musz, als die eines haus- und familienbuches, und ich habe mich in diesem mistrauen selten getäuscht gesehen. auch für Koenigs abrisz ist diese unklare vermengung nicht günstig gewesen. ein vortreffliches hausbuch ist sein gröszeres werk, welches jetzt in der 17n verbesserten und erweiterten auflage vorliegt. Desideria, welche auch hier noch sich geltend machen, habe ich in einer ausführlichen besprechung dieser neuesten auflage Elbf. ztg. 1886 nr. 211 u. 212 beleuchtet; sie verschwinden gegenüber dem seiner bestimmung zum haus- und familienbuche vollkommen entsprechenden ganzen. und was dort über das grosze werk als hausbuch gesagt ist, gilt auch von diesem abrisz für das haus. methode und darstellung sind dieselben, die mehr untergeordneten erscheinungen sind geschickt herausgelöst, die übrigen partien entsprechend gekürzt, das ganze überhaupt nicht blosz ein auszug, in welchem man überall die spuren der scheere bemerkt, sondern eine neue knappe bearbeitung, die den eindruck eines geschlossenen ganzen vollkommen bewahrt.

Ein ganz anderer maszstab der beurteilung aber ergibt sich aus der bestimmung des buches auch für die schule. es sei gestattet, die frage, was die schule von einem abrisz der litteraturgeschichte zu fordern habe, bei dieser gelegenheit principiell zu erörtern.

Es gibt hier einen zwiefachen gesichtspunkt: entweder wünscht der lehrer einen ganz knappen tabellarischen abrisz, der nichts weiter gibt und geben will als das knochengerüst, dessen ausfüllung und belebung dann sache des lehrers ist, also nach art des bekannten Pützschen leitfadens, oder er wünscht zugleich auch übersichten, leitende gesichtspunkte und inhaltsangaben in der weise des Klugeschen handbuches. das erstere wird den wirklich fachwissenschaftlich gebildeten lieber sein als das letztere, aber auch dieses hat, wenigstens für den schüler, entschiedene vorzüge, womit nicht gesagt sein soll, dasz Kluges litteraturgeschichte schon mustergültig wäre. Koenig muste nun, da er auf die illustrierenden beigaben das hauptgewicht legt, naturgemäsz den letzteren weg einschlagen, und hier fragt es sich nun, ob er dem interesse des unterrichts gerecht geworden ist.

Was zunächt die illustrationen angeht, so hat Koenig im ganzen und groszen die richtige auswahl getroffen. er hat von den alten handschriften und drucken die wichtigsten und charakteristischsten ausgewählt, und aus der späteren zeit hauptsächlich die von zeitgenossen herrührenden porträts der bedeutenderen männer gegeben, von den allerwichtigsten auch die handschrift aus einem ihrer werke. zu wünschen bleibt jedoch noch, dasz das princip der auswahl deutlicher erkennbar wäre. erster gesichtspunkt musz doch die wichtigkeit des denkmals selbst sein, und zwar seine wichtigkeit für den schüler. Koenig hat nun aus der heidnischen zeit ganz angemessen einige runen-abbildungen gegeben (merkwürdigerweise ohne bezeichnung der durch sie dargestellten laute!), dagegen scheint mir die darstellung der merseburger zaubersprüche überflüssig zu sein, denn inhaltlich sind sie nicht wichtig genug, und nach ihrem schriftcharakter gehören sie in die althochdeutsche zeit, aus welcher nachher noch proben im überflusz gegeben werden. aus dem gotischen erhalten wir nur ein paar buchstaben, zu deren deutung auf die zu anfang mitgeteilten aber nicht erklärten runen verwiesen wird. die schöne nachbildung eines blattes aus dem codex argenteus, welche einen besonderen schmuck des gröszeren werkes bildet, fehlt, obwohl dieses denkmal doch gewis nach inhalt und form zu den allerbedeutendsten gehört. aus der ältesten deutschen zeit hätten wir uns gern mit dem Hildebrandsliede begnügt, hätten von ihm aber am liebsten das ganze bruchstück gesehen und dafür das Wessobrunner gebet aufgegeben, denn diesem für den schüler sehr unwichtigen denkmal gegenüber erscheint das facsimile des Hildebrandsliedes unbedeutend und nebensächlich, und alle nachdrückliche betonung des lehrers wird diesen sinnlichen eindruck der illustration nicht verwischen können. beiläufig verweise ich wegen der falschen übersetzung der überschrift de poeta ('aus einem dichter') auf Müllenhoff und Scherers denkmäler. aus mittelhochdeutscher zeit ist das volksepos mit recht durch drei handschriftliche nachbildungen hervorgehoben; für die höfische dichtung jedoch hätte ich an stelle des untergeordneten Frauenlob lieber das blatt aus der Pariser liederhandschrift gesehen, vor allem aber die probe der Weingartener hs. mit dem colorierten ritter, welcher Hartmann vorstellen soll. dafür hätte der Theuerdank allenfalls fehlen können.

Luther und Hans Sachs kommen sehr gut zur geltung; besonders wertvoll ist hier die neue im gröszeren werke nicht vorhandene beilage von Luthers eigenhändiger niederschrift der übersetzung des 23n psalms mit seinen eigenen correcturen. aus der folgenden zeit ist die probe aus dem 'Amadis' überflüssig. Eulenspiegel, Faust, Simplicissimus sind für diese art bücher mehr als ausreichend, und der Amadis erhält dadurch eine wichtigkeit, die ihm keineswegs zukommt. von da an treten die porträts in den vordergrund; mit recht finden auch Chodowieckis kupfer eine stelle, dagegen sind z. b. titel und titelkupfer aus Voss' musenalmanach und Schillers histori-

schem kalender für damen ohne belang. handschriften endlich gibt Koenig von Rückert, Uhland, Lenau, Anastasius Grün, Hoffmann von Fallersleben, Geibel, Scheffel, und umfangreicher auf besondern blättern von Lessing, Goethe, Schiller, Arndt, Reuter. man kann von den letzteren die von Lessing, Schiller und Goethe gelten lassen, die übrigen sind für den schüler gleichgültig.

Was nun den text angeht, so will ich mich darauf beschränken, ein paar grundforderungen für spätere auflagen geltend zu machen. die illustration bringt es, wie schon gesagt, mit sich, dasz der text nicht blosz das gerüst gibt, sondern auch die entsprechende füllung durch charakterisierung der einzelnen perioden und inhaltsangaben. hier hat nun der verf., wie mir scheint, einerseits zu wenig, anderseits zu viel gegeben: zu wenig in der präcisen skizzierung der die perioden beherschenden grundzüge und der analyse der für den schüler wichtigsten erscheinungen, zu viel aber in der berücksichtigung der untergeordneten.

Zur übersichtlichen gestaltung des stoffes genügt die sonderung der einzelnen erscheinungen in paragraphen noch nicht; die grundzüge der gleichartigen erscheinungen müssen in einem leitenden paragraphen präcis vorangestellt werden, und die behandlung des einzelnen musz sodann als erläuterung folgen. so tritt z. b. die charakterisierung und motivierung der hauptepochen der alten zeit als der geistlichen, ritterlichen und bürgerlichen dichtung und dann wieder des 16n jahrhunderts als einer so naheliegenden parallele zum neunten nicht genügend hervor. die herschaft der lateinischen sprache im 10n u. 11n jahrh. findet keine erklärung; in den meistergesang führt zwar der abdruck aus Hagens Norica gut ein, aber die präcise darlegung des den meistergesang beherschenden princips fehlt. dasselbe vermiszt man in der behandlung des Bodmer-Gottschedschen streites, der sturm- und drangperiode, der romantik. für die classiker ist in dieser beziehung mehr geschehen, doch wäre auch hier, wenigstens für Schiller und Goethe, eine scharfe kennzeichnung ihrer entwicklungsperioden als leitender gesichtspunkt für das litteraturgeschichtliche verständnis der betr. werke wünschenswert gewesen, besonders da hierfür und für ihr verhältnis zu einander ihre eigenen äuszerungen zur verfügung stehen. der raum verbietet es, diese ausstellungen im einzelnen zu begründen, es sei daher nur nochmals wiederholt, dasz sie ausschlieszlich im interesse der schule gemacht werden; für das haus kommen sie weniger in betracht.

Ebenso gelten aber für die schule auch andere gesichtspunkte für aufnahme und behandlung der inhaltsangaben als für das haus. hier kommt es darauf an, das wirklich wichtige und wesentliche nachdrücklich herauszuheben, das untergeordnete zurücktreten zu lassen. ohne auf die frage weiter einzugehen, was als das wesentliche zu betrachten ist, führe ich hier nur an, was ich in dieser beziehung vermisse. ausführlich und mit betonung der zu grunde liegenden anschauungen war für die älteste zeit das Hildebrandlied und das

Waltharilied als spuren des alten volksepos zu behandeln, desgleichen für die christliche dichtung Heliand und Muspilli. das Wessobrunner gebet sollte höchstens erwähnt werden und Otfried wird genügend als begründer der gereimten dichtungen gewürdigt. eine sprachprobe der übergangszeit zum mhd. ist ganz angemessen, aber dazu hätte nicht die Ava genommen werden sollen, bei welcher der übergang nicht mehr bemerkbar ist. das Nibelungenlied ist mit wünschenswerter ausführlichkeit behandelt, aber die Nibelungenstrophe hätte auch erklärt werden sollen; ein hinweis auf die nordische sage war notwendig, aber die ableitung der Nibelungen vom Nibelungenhort sollte nicht wiederholt sein; in der analyse war Rüdigers seelenkampf besonders hervorzuheben; übrigens ist, beiläufig gesagt, die heimat des mhd. gedichts doch nicht ganz unbekannt. vom höfischen epos hätte Parzival eine ähnliche ausführliche behandlung verdient, wie das Nibelungenlied, dagegen ist die sonstige beschränkung in diesem capitel durchaus zu billigen. ganz unzureichend aber ist die mhd. lyrik behandelt. verf. erwähnt nur Walther, und diesem widmet er kaum eine halbe seite. selbst wenn der verf. von den verschiedenen anderen gruppen der lyriker, auch vom Kürnberger, von Hausen, von Reinmar schweigen wollte, so hätte er doch die grundzüge von Walthers dichtung charakterisieren sollen, in welchen man ja recht gut ein bild der ganzen zeit geben kann. die ganz allgemeine skizze vom leben des dichters kann dem schüler keinen anhalt gewähren. unzureichend ist, was verf. s. 13 über das mhd. u. s. 45 über die entstehung des nhd. sagt. das volkslied tritt fast ganz zurück; sein verhältnis zum meistergesange, sowie das verhältnis des kirchenliedes zu beiden wird nicht erörtert. dagegen treten Fischart und die prosaischen volksbücher viel zu sehr hervor. dasz der inhalt von Klopstocks Messias ausführlich angegeben wird, ist sehr anzuerkennen, aber bei Lessing vermiszt man eine eingehendere behandlung der litteraturbriefe und der Hamburgischen dramaturgie nur allzusehr. hier hätte der 17e u. 70e brief (vom drama und von der fabel), sowie der abschnitt über furcht und mitleid zu mittelpunkten der darstellung gemacht werden müssen. von den classischen dramen hat Koenig ziemlich ausführliche inhaltsangaben gemacht; man erhält aus ihnen einen guten überblick über den verlauf der handlung, aber für die schule könnte ich mir die fassung doch noch geeigneter denken. für sie kommt es darauf an, nicht blosz den inhalt einzuprägen, sondern auch den bau des dramas anschaulich zu machen. deshalb wäre hier die darstellung der dramaturgischen gliederung wünschenswert gewesen; hierbei sei bemerkt, dasz ein selbständiges kleines hilfsbuch, welches die classischen dramen in ihrem aufbau darstellte, wohl vielfach empfundenen wünschen entgegenkommen würde.

Einzelheiten, welche alle mehr oder weniger mit dem dieser ersten auflage noch anhaftenden mangel an zielbewuster, didaktisch bestimmter begrenzung und disposition des stoffes zusammenhängen,

übergehe ich. möge der verdienstvolle verfasser bei der nächsten auflage weniger das haus als die schule im auge haben, dann wird das buch in den schulen sich sicherlich denselben platz erobern, den das gröszere werk im hause jetzt unbestritten inne hat. der bekannte echt nationale standpunkt des verf., der reiche inhalt des gebotenen, dazu der auszerordentlich billige preis bürgen dafür.

Schöneberg bei Berlin. G. Boetticher.

41.

EINE ÜBERSETZUNGSPROBE AUS TACITUS ANNALEN.

Im Schwabenland kennt man ein sprichwort, das unter anderm auch bezeichnen soll, es sei diese oder jene frage noch eine offene, die aufgabe noch zu keiner vollkommenen lösung gebracht. dieses sprichwort, das in unserm dialekt lautet: 'der letzt' hat no net g'schossa', hörte ich öfters aus dem munde meines freundes und studiengenossen, des vormaligen ephorus in Schönthal, Ludwig Mezger, eines eifrigen rätsel- und sprichwortsammlers, der im übrigen auch in der theologie und philologie wohl bewandert, und von seinen zöglingen als liebreicher lehrer und erzieher, von seinen freunden aber als treubewährter mensch und christ wertgeschätzt war.

In litterarischer beziehung, worin er bis zu seinem, im verflossenen spätjahr unerwartet schnell erfolgten hingange noch vielseitig thätig war, stand er auch diesen jahrbüchern nicht fern, in welche er je und je eine arbeit lieferte; und seiner letzten eine war die recension einer von dem unterz. im j. 1883 herausgegebenen übersetzung des Agricola und der Germania (s. den jahrgang 1885 s. 293—304 dieser zeitschrift).

Eben solche übersetzungsversuche waren es nun, auf welche er gerne das obige sprichwort anwendete. er war der ansicht, es sei die frage, wie man die alten classiker zu übersetzen habe, um sie für einen weitern leserkreis genieszbar und durch die eigentümlichen vorzüge ihrer darstellung auch für unsere deutsche litteratur noch fruchtbarer zu machen, immer noch eine solche, die ihrer lösung harre. ihn interessierte allerdings diese frage um so mehr, als er vor jahren selber eine treffliche übersetzung von Ciceros briefen geliefert hatte, mit welcher er einen beitrag zur lösung der bezeichneten frage zu geben versuchte.

Eines jedoch stand uns, wenn wir solche versuche unter uns abhandelten, immer fest: dasz nemlich, wenn die genannten zwecke erreicht werden sollen, nicht vor allem danach gestrebt werden dürfe, den stil des alten schriftstellers ängstlich nachzubilden (was doch nur für einen engen kreis von lesern interessant und anziehend sein würde), dasz vielmehr eine gesunde richtige mitte zu suchen sei, in der sich die einfache schönheit der antiken darstellung mit

dem genius unserer deutschen sprache wohlthuend berühre, und bei der ein gebildeter deutscher leser zugleich denjenigen genusz haben solle, welcher unzweifelhaft neben dem reichtum an gedanken auch durch eine leichte verständlichkeit, klarheit und deutlichkeit bedingt sei. nur freilich, dasz in der freiheit, die man sich dabei nehme, masz zu halten sei. es gehöre zur schlichten einfalt, zur reinheit und schönheit einer guten übersetzung, dasz sie den antiken schriftsteller nicht zu modern reden lasse. sie soll jede überflüssige erweiterung, jede neumodische phrase fern halten, vielmehr den einfachsten, und eben in seiner einfachheit schönen ausdruck suchen.

Allerdings eine hohe aufgabe, die damit gestellt ist. wer möchte behaupten, sie vollständig gelöst zu haben? — Aber es handelt sich nun einmal nicht um blosze theoretische aufstellungen, sondern auch um thatsächliche praktische versuche.

Bei der beurteilung der letztern ist es nun sehr natürlich und wohlberechtigt, wenn von philologischer seite her diese und jene verstösze gegen die 'akribie' namhaft gemacht werden. dergleichen verstösze können in allweg den wert einer übersetzung mehr oder minder beeinträchtigen. indessen ist die hauptfrage damit noch nicht entschieden. über den ausdruck im einzelnen, ob derselbe ganz genau und erschöpfend gewählt sei, läszt sich ja oft lange streiten. es ist dies aber nur die éine seite der ganzen sache. für den leser, welcher vor allem deutlichkeit und verständlichkeit sucht, kommt gemeiniglich der deutsche satzbau noch mehr in betracht. derselbe soll wo möglich nichts zweifelhaft lassen, und dem natürlichen flusz der rede nicht widersprechen. hiernach musz manche wortstellung eine andere, mancher satz anders gebaut werden, als im original.

Auch die nachfolgende übersetzungsprobe (entnommen dem manuscript einer vollständigen neuen übersetzung der annalen und historien des Tacitus) kann deshalb nur beabsichtigen, auch nach dieser seite hin zu zeigen, wie der verfasser sich die aufgabe gedacht habe.

Annalen, erstes buch.

Cap. 1.

(einleitung.)

Die stadt Rom beherschten anfangs könige. freie verfassung und das consulat führte erst L. Brutus ein. dictatoren pflegte man nur für bestimmte zeiten zu bestellen. auch das amt der decemvirn bestand nicht über zwei jahre, und die consulargewalt von kriegstribunen blieb ebenfalls nicht lange in kraft. nicht Cinnas, noch Sullas herschaft waren von langer dauer, und des Pompejus und Crassus machtstellung gieng rasch an Caesar, die streitkräfte eines Lepidus und Antonius auf Augustus über, welcher schlieszlich, weil alle welt des bürgerzwists müde war, unter dem titel eines princeps das ganze in seine hand bekam.

Doch — des alten römischen volkes glückliche oder unglückliche geschicke sind von berühmten schriftstellern bereits erzählt, und zur schilderung der zeiten Augusts hat es nicht an schönen talenten gefehlt, bis endlich die überhandnehmende niedrige schmeichelei sie davon abschreckte. dagegen sind die geschichten des Tiberius und Cajus, des Claudius und Nero zu ihren lebzeiten aus furcht unwahr, und nach ihrem tode in noch frischem hasz beschrieben worden. deshalb ist es meine absicht, von Augustus nur weniges, und dies aus seinen letzten tagen zu berichten, sodann aber die herschaft Tibers und seiner nachfolger zu erzählen, ohne irgend welche parteinahme für oder wider, wozu mir jeder anlasz ferne liegt.

Cap. 2.

(wie Augustus alleinherscher ward.)

Nach der blutigen niederwerfung des Brutus und Cassius hatte die republik kein heer mehr; Pompejus (der republikanische flottenbefehlshaber) ward in der nähe Siciliens überwältigt; und als den Lepidus seine armee verlassen, Antonius sich selbst das leben genommen hatte, da gab es auch für die Julianische partei nur noch éinen führer, den Caesar (Octavian). so legte denn dieser den namen eines triumvirn ab, trat nur noch als consul auf, und erklärte sich zufrieden, wenn man ihm zum schutze des bürgerstandes die befugnisse eines tribuns lasse. nachdem er aber das heer durch reiche spenden, das volk durch wohlfeiles brod, und alle zusammen durch die annehmlichkeiten eines ruhigern lebens für sich eingenommen hatte, machte er allmählich höhere ansprüche, und zog mit gewalt an sich, was sonst sache des senats, der staatsbeamten und der gesetzgebung war, ohne dasz sich jemand dawidersetzte. denn die mutigsten lagen auf dem schlachtfeld, oder waren als geächtete umgekommen; die übrigen vom adel aber wurden in dem masze, als sie sich zur unterthänigkeit willig finden lieszen, durch schenkungen und ehrenstellen ausgezeichnet, und zogen nun, da sie durch die neuen verhältnisse emporgekommen waren, eine gesicherte gegenwart den fährlichkeiten früherer zustände vor.

Auch die provinzen waren diesem stand der dinge keineswegs abgeneigt. denn das regiment des senats wie des volks war in miscredit gekommen durch den unaufhörlichen streit der machthaber, und durch die habsucht der beamten, gegen welche man in den gesetzen keine hilfe mehr fand, indem deren wirksamkeit durch gewalt, durch werben um gunst, und zuletzt durch bestechung mit geld völlig gestört war.

Cap. 3.

(masznahmen Augusts in betreff seines kaiserlichen hauses.)

Zur sicherung seiner alleinherschaft erhob übrigens Augustus seinen schwiegersohn Claudius Marcellus, obwohl dieser noch sehr jung war, zum oberpriester und curulischen ädilen; und ehrte den

Marcus Agrippa, einen mann aus niedrigem stand, aber trefflichen krieger, der ihm hatte siegen helfen, durch wiederholte consulate; nahm ihn auch später, nach Marcells tode, zum schwiegersohn. seinen stiefsöhnen aber, dem Tiberius Nero und Claudius Drusus, verlieh er schon jetzt den imperatorentitel, obgleich er im eignen hause noch keinen verlust erlitten hatte. denn die söhne Agrippas, Cajus und Lucius, hatte er in die familie der Caesaren aufgenommen, und bevor sie noch das knabenkleid abgelegt, ihnen den prinzentitel und die anwartschaft auf das consulat verschafft, scheinbar sich sträubend, aber im herzen den glühendsten wunsch hegend. — Als aber Agrippa gestorben war, und den Lucius Caesar auf dem weg zu den spanischen heeren, den Cajus auf der rückkehr aus Armenien als verwundeten und kranken ein frühzeitiges todesgeschick, oder vielleicht eine arglist der stiefgroszmutter Livia, hinweggerafft hatte, und nach dem längst erfolgten hingang des Drusus nur noch der éine stiefsohn Tiberius Nero übrig war — da fiel diesem alles zu. er wird als sohn, als mitregent, als teilhaber an der tribunicischen gewalt angenommen und überall beim heere vorgestellt; wobei jetzt seine mutter nicht mehr wie vordem durch intriguen, sondern ganz offen durch ihre aufforderungen mitwirkte. denn so sehr hatte sie den alternden Augustus in ihre gewalt bekommen, dasz derselbe seinen noch einzig lebenden enkelsohn, den Agrippa Postumus, auf die insel Planasia verstiesz, einen jüngling, der allerdings sehr ungebildet war, voll dummen stolzes auf seine körperkraft, aber doch nichts schlechtes sich hatte zu schulden kommen lassen. dagegen machte er wahrlich den Germanicus, sohn des Drusus, zum oberbefehlshaber über acht legionen am Rhein, und liesz ihn durch Tiberius adoptieren, obgleich in des letztern eignem hause bereits ein herangewachsener sohn war — nur um seiner herschaft noch weitere stützen zu geben.

Zu der zeit war kein anderer krieg mehr zu führen, als gegen die Germanen, und auch dieser sollte mehr nur die schmach abwaschen, welche sich an den verlust eines heeres samt dessen befehlshaber Quintilius Varus knüpfte, als dasz es sich um erweiterung des reichs oder sonst einen entsprechenden vorteil gehandelt hätte.

Daheim war alles ruhig. den behörden blieben wenigstens die bisherigen namen. das jüngere geschlecht war erst seit dem siege bei Actium geboren, und auch die mehrzahl der älteren erst zur zeit der bürgerkriege. wie viele mochten noch am leben sein, die einst den freistaat gesehen hatten?

Cap. 4.

(das herannahende ende des Augustus.)

So war denn der ganze bürgerliche zustand ein anderer geworden. nirgends mehr etwas von dem alten gesunden sinne. mit verzicht auf jede gleichberechtigung achtete jedermann nur noch auf die befehle des fürsten, wobei man für jetzt, so lange Augustus sich

und sein haus und den frieden aufrecht hielt, gar keine befürchtung hegte.

Als nun aber dieser in ein höheres alter gekommen, dazu auch körperlich leidend geworden war, und mit seinem bevorstehenden lebensende sich neue aussichten eröffneten, da waren es einige wenige, die in vergeblichen reden das glück der alten freiheit unter sich abhandelten; gröszer war die zahl derer, welchen vor einem kriege bangte, während andere denselben herbeiwünschten; weitaus die meisten aber machten eben die jetzt zu erwartenden herscher zum gegenstand eines manigfaltigen geredes. Agrippa Postumus sei ein wilder und durch die erlittene schmach ergrimmter mensch, und weder durch sein alter noch durch erfahrung einer so groszen last gewachsen; Tiberius Nero wohl ein gereifter mann und bewährter krieger, aber der alte, eingewurzelte stolz der Claudier sei auch in ihm, und manche anzeichen von grausamkeit treten unwillkürlich bei ihm zu tage, obschon er sie zu verbergen suche. dazu sei er von früher kindheit an im herscherhause aufgewachsen; schon beim beginn seines mannesalters seien consulate, triumphe auf ihn gehäuft worden, und selbst in den jahren, da er unter dem schein der zurückgezogenheit als verbannter in Rhodus zugebracht, habe er nur über rache, verstellung und geheimen wollüsten gebrütet. dazu seine mutter, das leidenschaftliche, herschsüchtige weib! ihr werde man unterthänig sein müssen, und auszerdem zwei jungen menschen, die zunächst dem staate lästig sein werden, um ihn später einmal zu zerreiszen.

Cap. 5.

(Augusts tod und des Tiberius regierungsantritt.)

Indes man nun dieses und ähnliches hin und her redete, verschlimmerte sich die krankheit des Augustus, wobei etliche sogar an einen frevel seiner gattin dachten. es hatte sich nemlich das gerücht verbreitet, Augustus sei vor wenigen monaten mit wissen von nur etlichen seiner vertrautesten, und mit nur éinem begleiter, dem Fabius Maximus, nach Planasia gefahren, um den Agrippa zu besuchen. dort sei auf beiden seiten manche thräne geflossen, und zeichen von anhänglichkeit seien zum vorschein gekommen, woraus man hoffnung geschöpft, der junge mann werde in das haus seines groszvaters zurückkehren dürfen. das habe Maximus seiner frau, der Marcia, mitgeteilt, und diese der Livia. der kaiser nun habe das erfahren, und als nicht lange darauf Maximus gestorben, von dem man nicht wisse, ob er nicht den tod selbst gesucht, da habe man bei dessen beerdigung die Marcia jammern gehört, und sich selber anklagen, dasz sie an dem tod ihres mannes schuldig geworden.

Wie es nun aber hiermit sich verhalten haben mag — kaum war Tiberius über die grenze Illyriens hinüber, so wurde er von seiner mutter durch einen eilbrief herbeigerufen, und man hat nicht

sicher erfahren, ob er den Augustus in der nähe der stadt Nola noch in den letzten zügen, oder schon todt getroffen. Livia nemlich hatte das haus scharf bewachen und alle zugänge schlieszen lassen. auch wurden von zeit zu zeit nachrichten, als ob es besser gienge, in umlauf gesetzt, bis endlich — nachdem man das für den augenblick nötige angeordnet hatte — zur gleichen stunde Augusts tod und der regierungsantritt Tibers gemeldet wurde.

Cap. 6.

(die ersten vorgänge unter Tiberius.)

Die erste unthat der neuen regierung war die hinrichtung des Pustumus Agrippa. ohne etwas zu ahnen und wehrlos wurde dieser überfallen, konnte aber gleichwohl von dem beauftragten centurio, einem sonst entschlossenen manne, nur mit mühe umgebracht werden. Über diese sache hat Tiberius im senate nichts gesprochen. er that, als beruhte alles noch auf verordnungen seines vaters, welcher dem mit der aufsicht über die wache betrauten tribun noch befohlen habe, 'den Agrippa unverweilt töten zu lassen, sobald er selbst aus dem leben geschieden sei'. allerdings hatte Augustus oftmals schwere klage geführt über das betragen des jünglings, und so die bestätigung seiner verbannung durch den senat bewirkt; aber bis zur tötung irgend éines der seinigen hat er sich nie verhärtet, und es war nicht glaublich, dasz er das leben seines enkels der sicherstellung des stiefsohns zum opfer gebracht habe. dagegen liegt es näher anzunehmen, dasz Tiberius und Livia, jener aus besorgnis, diese in stiefmütterlichem hasse sich beeilten, den beargwohnten und verhaszten jungen mann aus der welt zu schaffen.

Als nun der centurio in soldatischer weise meldete, 'es sei geschehen, wie befohlen worden', da antwortete Tiberius: 'von ihm sei es nicht befohlen worden, und es werde darüber rechenschaft vor dem senat abzulegen sein.' wie das aber Sallustius Crispus erfuhr, der vertraute, welcher auch das schreiben an den tribun hatte gelangen lassen, da fürchtete dieser, es möchte die schuld auf ihn geschoben werden, wobei es dann gleich gefährlich wäre, die wahrheit zu sagen, oder erdichtetes vorzubringen. deshalb stellte er der Livia vor, man möge doch die geheimnisse des hauses, die ratschläge der freunde, die dienste der soldaten nicht vor die öffentlichkeit bringen, und Tiberius selber möge nicht seine fürstliche vollgewalt schwächen, indem er alles vor den senat ziehe. nur dann sei éiner wirklich herscher, wenn vor keinem andern als vor ihm rechenschaft zu geben sei.

Cap. 7.

(des kaisers politik bei übernahme der regierung.)

In Rom aber beeilte sich alles, seine unterwürfigkeit zu bezeugen, consuln, senatoren und ritter. je höhern standes und ranges,

desto heuchlerischer und hastiger kamen sie herbei, um mit kunstgerechter miene, die weder freude über den hingang des regenten, noch zu grosze trauer beim regierungsantritt verraten sollte, thränen, freude und klagen durch einander mit niedriger schmeichelei vorzubringen.

Die beiden consuln, Sextus Pompejus und Sextus Apulejus, waren die ersten, die dem Tiberius Caesar treue schworen, und in ihre hände legten Sejus Strabo und Cajus Turranius, jener als befehlshaber der prätorischen cohorten, dieser als getreideaufseher, ihren eid ab. hierauf der senat, das heer und das volk. denn Tiberius begann alles mittels der consuln, als bestünde noch die alte republik, und als wäre er sogar noch zweifelhaft, ob er die regierung übernehmen solle. selbst die bekanntmachung, durch die er den senat zusammenberief, liesz er nur unter dem titel der tribunicischen gewalt ergehen, welche er schon unter Augustus bekommen hatte. der erlasz war in aller kürze und in sehr bescheidenem tone gehalten. 'er wünsche nur eine beratung zu veranlassen über die seinem vater noch zu erweisenden ehren; von dessen leichnam weiche er nicht, und das sei das einzige amtliche geschäft, das er für sich in anspruch nehme.' und doch hatte er nach Augusts hinscheiden für die prätorischen cohorten als ihr oberbefehlshaber die losung ausgegeben; die ausgestellten wachen, die bewaffnete macht, die ganze hofhaltung blieb die gleiche. soldaten begleiteten ihn aufs forum, soldaten auch zur curie. an die verschiedenen heere erliesz er schreiben, als hätte er bereits von der höchsten gewalt besitz ergriffen. nirgends erschien er unentschlossen, als wenn er im senat sprach.

Sein hauptbeweggrund hierbei war die besorgnis, es möchte Germanicus, unter dessen befehl so viele legionen und zahllose bundesgenössische truppen standen, und der auszerordentlich beliebt beim volke war, die oberherschaft lieber gleich haben als darauf warten wollen. auch nahm er rücksicht auf die öffentliche meinung; er wollte lieber als der vom staat berufene und erwählte erscheinen, denn als éiner, der durch die umtriebe einer frau, und als adoptivsohn eines schwachen greises eingeschlichen sei. nachmals erst stellte sich heraus, dasz er auch in der absicht, die gesinnungen der vornehmen zu erforschen, den zögernden gespielt hatte. denn selbst worte und blicke, die er tief im gedächtnis bewahrte, konnte er einem zum verbrechen machen.

Cannstadt. Krauss.

(33.)

BERICHT ÜBER DIE ERSTE HAUPTVERSAMMLUNG DES 'DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS'

in Halle a. S., am 13 und 14 april 1887.

(schlusz.)

Am folgenden tage machte der vorsitzende bei eröffnung der zweiten öffentlichen sitzung zunächst die mitteilung, dasz von prof. dr. R. Menge-Halle eine abhandlung, 'der deutsche einheitsschulverein' erschienen sei in Reins pädagog. studien II. danach erteilte er das wort dem gymnasiallehrer Hornemann-Hannover zu einem vortrage über 'die pflege des auges und der anschauung in der einheitsschule'. derselbe führte folgendes aus:

Die frage der einheitsschule, an deren lösung unser verein mitwirken will, ist zuerst und vor allem eine frage der gymnasialreform. das folgt schon aus der überwiegenden anzahl der gymnasien im verhältnis zu den realgymnasien, es ergibt sich aber auch daraus, dasz die gymnasien dem ideale einer höheren einheitsschule innerlich näher stehen als die realgymnasien. denn sie übertreffen diese in formaler bildung und — was ebenfalls von groszer bedeutung ist — sie halten das griechische fest. endlich aber ist das gymnasium auch mehr als das realgymnasium verpflichtet, sich in der richtung nach der einheitsschule zu entwickeln, weil es nun einmal die berechtigung hat, für alle berufskreise vorzubilden, welche höhere allgemeinbildung erfordern. alle mängel des jetzigen gymnasiums lassen sich zusammenfassen in dem einen worte: philologische einseitigkeit. noch immer werden die nationalen elemente unserer bildung nicht genügend gepflegt, noch immer wird nicht genügend beachtet, dasz die culturentwicklung unseres jahrhunderts die bedeutung der neueren sprachen, der mathematik, der naturwissenschaften und der geographie für alle höher gebildeten sehr verstärkt hat; noch immer wird an allen unseren höheren schulen die leibliche bildung vernachlässigt und selbst die vielgerühmte formale bildung des geistes wird von unserm jetzigen gymnasium sehr einseitig aufgefaszt. die bildung des gefühls und des willens wird zurückgestellt gegen die pflege der erkenntnis- und der denkkraft und diese wird einseitig durch die mittel des sprachstudiums entwickelt. man vergiszt dabei, dasz das weltbild, welches uns in den sprachen und litteraturen entgegentritt, als grundlage für unser denken nicht genügt; es musz fortwährend ergänzt und berichtigt werden durch die unmittelbare auffassung der uns umgebenden welt mit hilfe des ohres und des auges, vornehmlich des letztern. deshalb ist eine bessere pflege des auges und der anschauung eine der hauptforderungen, welche das gymnasium erfüllen musz, wenn es in wahrheit eine höhere einheitsschule werden soll.

Allerdings wird der wert unmittelbarer anschauung in der regel wenigstens theoretisch anerkannt, auch die methoden und lehrmittel vervollkommnen sich in dieser beziehung von jahr zu jahr; dennoch musz mit gröszerer planmäszigkeit als bisher und in erweitertem umfange in allem unterricht das princip der anschaulichkeit zur geltung gebracht, und mehr als jetzt musz auch durch besondere stunden für die pflege des auges und der anschauung gethan werden.

Selbst der eigentliche sprachunterricht kann, wenn er richtig betrieben wird, wenigstens indirect die kraft der anschauung fördern. wichtiger ist jedoch die erfüllung der von der neueren pädagogik mit



recht aufgestellten forderung, dasz jeder sprachunterricht zugleich auch sachunterricht sein solle. der lehrer der alten sprachen soll in der archäologie so weit gebildet sein, dasz er die sichern resultate archäologischer forschung für den unterricht verwerten und ihn durch das mittel der anschauung unterstützen, erleichtern und beleben kann. ebenso soll das mittelalter und die neuzeit, überhaupt das ganze gebiet der geschichte, soweit möglich durch plastische und malerische darstellungen erläutert werden. aber wenn diese anschauungsmittel ihren zweck wirklich erfüllen sollen, müssen sie nicht blosz gezeigt werden: unerläszliche methodische forderung ist vielmehr, dasz man mindestens in einer reihe von fragen feststellt, ob der schüler das, worauf es ankommt, auch wirklich gesehen hat; womöglich ist jede betrachtung eines bildwerks mit einer kurzen beschreibung desselben nach den hauptzügen abzuschlieszen. denn nicht von selbst unterscheidet der schüler das wesentliche und unwesentliche, nicht von selbst erzeugt er nach dem bilde auch die richtige anschauung der sache. lieber beschränke man die zahl der bilder, als dasz man zu gedankenlosem, ungründlichem betrachten verleitet. und noch eins: wo der gegenstand einfach genug ist, scheint die skizzierung desselben an der schultafel der vorzeigung eines fertigen bildes vorzuziehen, weil sie mehr interesse erregt und — was das wichtigste ist — weil eine nachzeichnung der skizze durch den schüler verlangt werden kann. die beste controle, ob eine zeichnung aufgefaszt ist, ist ja nicht das wort, sondern die reproduction durch zeichnung. versucht man dies, so wird man entdecken, dasz manche schüler hierin viel geschickter sind, als man gewöhnlich glaubt.

Mehr gelegentlich fördert also der unterricht in den sprachen und in der geschichte die bildung des auges und der anschauung: für die naturkunde und naturlehre aber bildet sie die unerläszliche grundlage der gesamten unterrichtsarbeit.

Demnach erscheinen diese fächer als die wertvollsten für die ergänzung jener einseitigen weltauffassung, welche die sprache vermittelt. um so mehr aber ist es wichtig, die grenzen scharf zu bestimmmen, bis zu welchen die allgemein anerkannten und gewünschten ziele dieses unterrichts überhaupt erreichbar sind. diese grenzen liegen in den unübersteigbaren schranken des unterrichts in geschlossenen classen, welchen wir doch nun einmal nicht vermeiden können. wir können die lebendige natur nicht in das classenzimmer bannen, nur im freien, in der natur selbst ist eine wahre naturanschauung möglich. seinen vollen segen kann also der naturbeschreibende unterricht nur entfalten, wenn und soweit er sich an beobachtungen im freien anschlieszen läszt. der stoff wird dadurch allerdings stark beschränkt und eine erweiterung der stundenzahl scheint unnötig, ja nicht einmal wünschenswert, aber der wesentliche erfolg, wahre naturbeobachtung und infolge dessen wahres naturverständnis wird erst durch diese beschränkung möglich. wie ein solcher unterricht eingerichtet werden kann oder vielmehr an manchen orten eingerichtet ist, hat Junge in seinem buch über den 'dorfteich' erschöpfend dargelegt.

Dasz auch die geographie nur einen kleinen teil ihres stoffes, die heimatskunde, nach unmittelbarer beobachtung des wirklichen lehren kann, braucht nicht erst erwähnt zu werden; meist musz durch vergleich mit dem heimischen, durch bilder und zeichnnngen und durch das kartenbild die unmittelbare anschauung ersetzt werden.

Natürlich musz man aber alle diese ersatzmittel sowohl für den geographischen wie den naturkundlichen unterricht möglichst ausgiebig verwerten. in maszvoller ausdehnung und an der richtigen stelle ist das vielumstrittene kartenzeichnen durchaus segensreich; am klarsten

hat Heilmann in seiner schrift darüber die vorteile desselben dargelegt. auch in dem naturgeschichtlichen unterricht sollte der schüler möglichst viel selbst zeichnen, bald nach der skizze des lehrers, bald nach der natur, bald nach dem bilde, welches er im mikroskop gesehen. beispiele, wie dies geschehen könne, geben die 'lehrproben' in reicher fülle. und wo der schüler nicht selbst zeichnen kann, soll er wenigstens ihm gezeigte bilder mit nachdenken betrachten und darüber in worten rechenschaft geben.

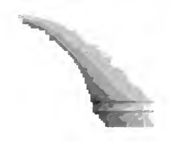
Viel gutes werden wir ohne zweifel auf diese weise für die pflege bewusten sehens erreichen können; ob aber alles oder auch nur das wichtigste, was die schule bieten kann, ist nach dem gesagten zweifelhaft. auch H. v. Brunn[4] sucht nicht in naturbeschreibung und geographie die hauptförderung des anschauungsvermögens, sondern in der mathematik und im zeichnen.

Darauf führt eines der wichtigsten unterrichtsprincipien, welches den gesamten organismus unserer schulen beherschen sollte, das princip des typischen und elementaren. dem schüler eine vollständige sammlung von einzelanschauungen aus der welt der erscheinungen darzubieten, machen die notwendigen schranken des unterrichts im geschlossenen zimmer unmöglich. die typischen formen aber, auf welche sich auch die compliciertesten anschauungen zuletzt zurückführen lassen, können wir dem schüler auch in der classe vorführen und können ihn anleiten, sie in zusammengesetzten erscheinungen aufzufinden und als stütze der anschauung zu benutzen; auch die grundkraft alles formensehens, das augenmasz, können wir üben und entwickeln. das ist die idee eines ABC der anschauung, welche der neueren methodik des unterrichts im freihandzeichnen zu grunde liegt.

Anfangs sollen die schüler, z. b. nach Flinzers lehrgang, ohne jedes mechanische hilfsmittel arbeiten; erst wenn das augenmasz allein zur auffassung der formen nicht mehr genügen würde, soll das zeichnen mit lineal, zirkel und reiszschiene hinzutreten, dann aber musz dies auch geschehen, schon weil das linearzeichnen die sprache der technik ist. auch die elemente der schattenconstruction und der perspective müssen erst durch anschauung, später mit mathematischer begründung auf der schule gelehrt werden. neben dem linearzeichnen musz aber das freihandzeichnen weiter entwickelt werden. teils mag der lehrer mit seinen schülern im freien geeignete gegenstände der unbelebten natur zeichnen, teils mag er versuchen, soweit es möglich ist, zur wiedergabe organisch belebter gebilde und vielleicht selbst des geistigen ausdrucks nach dem plastischen modelle fortzuschreiten. erst in dieser ausdehnung wird der zeichenunterricht wirklich ein gegengewicht gegen die einseitig sprachliche weltauffassung, welche unser jetziges gymnasium beherscht, liefern und die besondere förderung, welche er allen andern einzelfächern des unterrichts gewähren kann, wirklich leisten können. besonders wird die mathematik aus ihm einen groszen gewinn ziehen, sie wird ihn aber anderseits auch ergänzen können in der pflege der anschauung; besonders wird dazu das weite gebiet der geometrie im stande sein.

Sollen aber alle diese vorteile erreicht werden, so musz dem zeichenunterricht eine längere pflege gewidmet werden als ihm das gymnasium jetzt gewährt. die directorenconferenz für Schleswig-Holstein vom vorigen jahre hat sich für ausdehnung des obligatorischen zeichnens bis obertertia einschlieszlich ausgesprochen, und in Baden, welches uns überhaupt in vielen punkten muster sein kann, ist diese forderung bereits verwirklicht. ich würde hierzu noch unter- und obersecunda mit je zwei stunden wöchentlich hinzunehmen. dagegen trage ich bedenken in prima den obli-

[4] archäologie u. anschauung, München 1885.



gatorischen zeichenunterricht durchzuführen. im freihandzeichnen tritt stets in viel stärkerem masze als in allen andern fächern der unterschied der persönlichen begabung dem massenunterricht hemmend in den weg. natürlich wird dieser unterschied immer gröszer, je älter die schüler werden; schon in secunda wird daher einzelunterricht eintreten müssen, und die höchsten aufgaben, welche wir oben dem schulzeichnen stellten, glauben wir nur denjenigen zumuten zu dürfen, welche besondere lust und begabung dafür haben. im linearzeichnen wird allerdings diese verschiedenheit der begabung viel geringer sein, aber es fragt sich, ob wir nicht bei zu langer ausdehnung desselben über die bedürfnisse der allgemeinen bildung in die der technischen fachbildung hinübergreifen. sobald wir diese grenze erreichen, musz auch das linearzeichnen facultativ werden. aus diesen gründen würde ref. den obligatorischen unterricht im zeichnen mit obersecunda schlieszen, den primanern aber — nach badischem muster — je zwei wochenstunden freihand- oder linearzeichnen zu facultativem gebrauche darbieten.

Da ref. im zeichnen nicht fachmann ist, stellt er als schluszfolgerungen, die sich aus den bisherigen darlegungen wohl zweifellos ergeben, nur folgende zwei sätze auf:

1. Sowohl zur allgemeinen harmonischen ausbildung der seelenkräfte wie in rücksicht auf eine geeignete vorbereitung für die meisten höheren berufsarten ist es unerläszlich, an unsern gymnasien eine erhöhte sorgfalt auf die pflege des auges und der anschauung zu verwenden.

2. Dazu erscheint notwendig:

a) eine umfassendere und consequentere durchführung des princips der anschaulichkeit in allem unterricht,

b) eine längere pflege des zeichenunterrichts in besonderen stunden.

Aus der sehr langen discussion, die sich an diesen einstündigen, ebenfalls alle anwesenden höchst fesselnden vortrag anschlosz, kann hier nur das wichtigste mitgeteilt werden.

Zunächst begrüszt prof. dr. Menge-Halle in Hornemann einen bundesgenossen seiner langen bestrebungen, für die er seit 10 jahren in mehreren schriften eingetreten sei; anfänglich haben diese schriften erfolg gehabt, infolge der reorganisation von 1882 stockt die sache, das interesse ist durch die grammatistischen studien absorbiert. dann gibt redner einige ergänzungen zu dem gehörten vortrage: 1) da die sprache das hauptmittel ist, durch welches wir den vorstellungskreis der schüler zu erweitern suchen, ist der unterricht möglichst anschaulich zu machen; wenn das von anfang an versucht wird, so bekommt man einen apperceptionsvorrat in den köpfen der schüler, aus welchem neue vorstellungen darin zusammengestellt werden können. — 2) wenn wir uns selbst die augen öffnen und dann den schülern, so kommen wir dem bestreben entgegen, das leben möglichst schön zu gestalten. die edelsten genüsse sind die, welche der liebe gott uns in der natur bietet, wenn wir nur die fähigkeit haben sie zu genieszen. es werden einem wirklich die augen geöffnet, wenn man die dinge visieren lernt. der groszstädter sieht bäume, eine wiese usw., dasz das aber lebensgemeinschaften sind, geht nur dem auf, der zu sehen gelernt hat. ebenso geht es beim beschauen eines kunstwerks; darin liegt viel geist, wir müssen nur lernen ihn herauszulesen. — 3) die dinge haben nicht blosz eine form, sondern auch grösze, nach dieser müssen wir sie schätzen lernen; da die grösze aber relativ ist, müssen wir sie mit bekannten dingen vergleichen lernen. dazu hat redner seine 'antiken rechenaufgaben' herausgegeben, die zwar freundlich aufgenommen, aber doch nicht viel beachtet sind. sie sollen dazu helfen, den schülern vorstel-

lungen zu verschaffen, z. b. von der grösze des heeres des Xerxes, von einem talent usw., dann brauchte im rechenunterricht nicht blosz von häringen u. ä. gerechnet zu werden.

Dr. Suchsland-Halle erklärt Menges 'rechenaufgaben' für unbrauchbar im rechenunterricht; derselbe habe so schon viele aufgaben, so dasz zur einübung der antiken masze keine zeit sei. — Weiter meint derselbe, man könne die anschaulichkeit auch übertreiben, zu viel anschauung mache blind; so komme es, dasz die schüler das, was sie täglich sehen, mit geschlossenen augen nicht nennen können.

Dem gegenüber betont gymnasiallehrer Hornemann, die schüler, von welchen Suchsland spreche, hätten nicht gelernt sich vollständig in ein bild zu vertiefen; gegenstände, die immer an der wand hiengen, würden allerdings oft nicht mit rechtem bewustsein aufgenommen; es sei also nötig, die einzelnen bilder den schülern interessant zu machen, damit das sehen zu einem bewusten werde, dann werde die erinnerung daran bleiben. also nicht zu vieles sehen sei der grund für die von Suchsland hervorgehobene thatsache, sondern unaufmerksames sehen.

Ebenso bemerkte dir. Frick-Halle, mit bloszem aufhängen von bildern und vorlagen von illustrationen sei die sache allerdings nicht gethan, dadurch werden die schüler stumpf gemacht. deshalb müssen die schüler gelehrt werden zu sehen in systematischer anweisung. redner führt dafür seinen aufsatz[5] sowie eine schrift E. Oehlmanns[6] an und bemerkt noch in betreff der schrift Junges, dasz sie von jedem lehrer gelesen zu werden verdiene, aber leider des titels wegen[7] von den gymnasiallehrern meistens unbeachtet gelassen werde.

Prof. dr. Vaihinger-Halle: der gröste feind des gymnasiums und auch des einheitsgymnasiums ist das jetzige gymnasium selbst in vielen seiner lehrer. die einseitig formalistische richtung wird namentlich in Norddeutschland in dem lateinischen aufsatz gepflegt, in welchem ganz übertriebenes erstrebt wird; er beruht auf einem rückständigen ideal aus dem 16n jahrh., wo das lateinische verkehrssprache war. das verkehrte dieser richtung wird besonders gegeiszelt von Laas in seinem für jeden gymnasiallehrer höchst lesenswerten buche über Sturm. in Würtemberg hat man statt des lateinischen aufsatzes die übersetzung schwieriger deutscher stücke und erzielt dadurch eine viel gröszere geistige gymnastik. — Im verhältnis zu der grammatistisch-formalistischen methode des classischen unterrichts wird die archäologische seite in vielen gymnasien zu wenig oder gar nicht gepflegt. mit recht ist deshalb in der neuen prüfungsordnung die archäologie mit verlangt, zu dem ende musz aber der archäologe selbst mitglied der prüfungscommission werden, sonst ist dies ein schlag ins wasser. der archäologische unterricht ist ins gymnasium einzuführen, aber nur gelegentlich zur erholung und abwechslung, nicht als besonderer gegenstand. — Auch für die geschichte und litteratur der neueren zeiten ist anschauung nötig; dafür könnte der sammeltrieb der jugend in thätigkeit gesetzt werden, um durch sammlung von bildern, z. b. aus zeitschriften, ein culturhistorisches bilderbuch anzulegen, porträts historischer persönlichkeiten zu sammeln. — Im mathematischen unterricht ist die analytische geometrie durchaus nötig; sie ist nicht so schwer wie die sphärische

---

[5] 'behandlung der geographischen anschauungsbilder von F. Hirt: die hauptformen der erdoberfläche', Z. G. W. 1883. einen aufsatz 'die art und kunst des sehens' wird heft XII der 'lehrproben und lehrgänge' bringen.

[6] 'erläuterungen für die schulmännische behandlung der Hirtschen anschauungsbilder', Breslau 1887.

[7] Fr. Junge, naturgeschichte in der volksschule, I der dorfteich als lebensgemeinschaft, Kiel 1885.

trigonometrie und für jeden gebildeten zum verständnis der curven, z. b. bei statistischen tabellen u. dgl., sehr wichtig. — Auszer physik und chemie musz auch das wichtigste aus der physiologie in den oberen classen gelehrt werden, z. b. über das nervensystem. — Alle gewünschten reformen sind nur zu erreichen, wenn eine bessere vorbildung der lehrer eintritt. bisher ist von wirklich pädagogischer vorbildung fast gar nicht zu sprechen, die psychologische grundlage fehlt oft ganz, viele 'pauken' sich nur die hauptsachen aus der geschichte der pädagogik nach einem leitfaden ein. es müssen pädagogische vorlesungen an den universitäten gehalten werden, theoretische und praktische, von einem eigens dazu angestellten professor, und daran musz sich eine ausführlichere prüfung der candidaten in der pädagogik schlieszen. prof. Hering-Freiberg (in Sachsen) spricht sich ebenfalls dafür aus, dasz die analytische geometrie nicht fallen gelassen werde, ebenso wenig, wie die stereometrie, dasz dagegen die sphärische trigonometrie viel weniger wert habe. die richtige anschauung im naturwissenschaftlichen unterricht ist schwer zu erreichen, das vorzeigen von abbildungen kann die naturanschauung nicht ersetzen. aber wie soll diese erreicht werden? für die botanik können ja botanische gärten angelegt werden von den in der betreffenden gegend möglichen pflanzen[8], aber ähnliches ist für die zoologie nicht möglich. — Was die verteilung des naturwissenschaftlichen unterrichts auf die einzelnen classen betrifft, so meint der redner, die beschreibenden naturwissenschaften müsten nicht in den untern classen gelehrt werden, wo sie wenig nutzen bringen könnten, weil die büblein noch zu klein seien, zu hastig und unordentlich sammeln; später sei dieser unterricht viel erfolgreicher.

Dr. Vieweger-Danzig wünscht, dasz der zeichenunterricht, dessen hoher wert von Hornemann mit recht anerkannt sei, auch bei den versetzungen mitzähle und dasz die stellung der träger desselben gehoben werde, wozu freilich auch nötig sei, dasz ihre vorbildung eine bessere, allgemein wissenschaftliche werde.

Prof. L. Meyer-Tübingen spricht zunächst seine freude darüber aus, dasz die beiden philologen in ihren vorträgen in allen hauptsachen mit ihm übereinstimmen: das mache hoffnung auf vorwärtskommen und auf erreichung der ziele. — Nochmals betont redner sodann, dasz er die niedere mathematik vollständig auf der schule haben wolle und damit auch die analytische geometrie meine, welche wegen der vorbereitung auf die technischen hochschulen und aus andern gründen im schulunterricht bleiben müsse, natürlich aber nur in den elementen; die sphärische trigonometrie dagegen könne allenfalls wegbleiben. — Das zeichnen in I könne wohl facultativ sein, eine gewisse freiheit sei ganz gut; auch empfehle sich der gedanke, dasz künftige ingenieure u. ähnl. die möglichkeit erhielten, mehr zu zeichnen als im lehrplan stehe, etwa gegen einen nachlasz in andern fächern. — Mit dem unterricht in den beschreibenden naturwissenschaften in den unteren classen sei gewis mancher übelstand verbunden, aber wer nicht bis zum 14n jahre botanisieren lernte, lerne es im leben nicht, den ältern schüler scheine es zu kleinlich. auch deshalb müsse dieser unterricht in den untern classen sein, weil man mit der physik erst recht nicht früher anfangen könne. bei den excursionen seien am meisten die pflanzen zu berücksichtigen, doch gelegentlich auch tiere; das müsse dem tacte des lehrers überlassen werden. — Für diejenigen schüler, welche nicht medicin studieren wollen, sei es allerdings recht wünschenswert, dasz etwas physiologie und anatomie auf der schule getrieben werde, aber gelegentlich, z. b. bei der verbrennung sei die

[8] anm. des berichterstatters: solches ist z. b. vor einigen jahren in Hannover geschehen; s. jahresbericht des lyceums II daselbst 1883.

atmung zu erklären. wo und wann das einzelne vorkomme, dürfe nicht vorgeschrieben werden, aber der mensch müsse sich doch selbst kennen lernen.

Nachdem dr. Suchsland-Halle und Prof. Hoppe-Berlin die analytische geometrie auf der schule für nicht notwendig erklärt hatten, trat prof. Hering-Freiberg nochmals für die beibehaltung derselben ein und ebenso prof. Meyer-Tübingen. sodann debattierten die letztgenannten herren nochmals über das betreiben der beschreibenden naturwissenschaften in den unteren classen. endlich gab

Dir. Frick-Halle ebenfalls seiner freude darüber ausdruck, dasz ohne vorausgegangene fühlung die drei vorträge gewissermaszen aus einem gusz gewesen seien, wies sodann darauf hin, dasz er absichtlich das wort 'methode' nicht gebraucht, aber der akademikus es viel angewandt habe, wonach also auch die universität methode verlange, und machte endlich darauf aufmerksam, dasz der geist, welcher alle drei vorträge durchziehe, gemeinsamen pädagogischen principien entstamme, indem Herbart direct und indirect der gemeinsame lehrer sei: 'wir kommen zu groszen didaktischen erfolgen erst, wenn wir uns mit Herbart befreunden; dann gewinnen wir eine gemeinsame basis.'

G. L. Hornemann sprach in seinem schluszwort seine freude über den würdigen ton der diesmaligen debatten und darüber aus, dasz er mit den zu seinem vortrage gegebenen ergänzungen fast vollständig einverstanden sei.

Nachdem somit die tagesordnung erschöpft war, betonte auch der vorsitzende noch als sehr erfreulich, dasz bei aller verschiedenheit in einzelnen fragen doch kein miston hervorgetreten sei, vielmehr in vielen wichtigen dingen sich eine erfreuliche übereinstimmung einer groszen anzahl von männern gezeigt habe. auf sein anheimgeben wird von den anwesenden dem referenten für die von ihm gegebenen vielen anregungen durch erheben von den sitzen gedankt; dann schlieszt der vorsitzende die öffentliche sitzung mit der mahnung, es möge jeder in seinem kreise thätig sein zur verbreitung und verteidigung der ideen des 'einheitsschulvereins', sowie zur verbesserung und vervollkommnung des unterrichts und der lehrweise.

Es folgte noch eine nicht öffentliche sitzung der anwesenden mitglieder des 'deutschen einheitsschulvereins', in welcher geschäftliche angelegenheiten erledigt und u. a. beschlossen wurde, die diesjährigen drei vorträge zusammen in form eines buches (als erstes heft der 'schriften des deutschen einheitsschulvereins') zu veröffentlichen und dieser schrift eine einleitung über die ziele des vereins und eine bibliographie der einheitsschule anzufügen.[9]

Als ort der nächstjährigen hauptversammlung wurde Kassel und als zeit wiederum die osterwoche in aussicht genommen, vorbehältlich endgültiger feststellung durch den vorstand.

[9] dieses heft ist inzwischen erschienen (Hannover, verlag von Carl Meyer) und gleichzeitig auch schon heft II: 'die zukunft unserer höheren schulen', von F. Hornemann (à 2 mk.). weitere hefte stehen in aussicht.

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(9.)
DIE AUFGABE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AM GYMNASIUM.
(fortsetzung.)

Wenn nun all diesen gründen gegenüber Herbst in der europäischen geschichte seit 1815 die besonders bildende kraft vermiszt, so ist dies absprechende urteil wohl erklärlich im munde eines mannes, der mitten inne stehend in der bewegung durch die zersplitternde betrachtung der einzelheiten sich vielleicht den überblick hat trüben lassen, oder dessen edles gemüt sich abgeschreckt fühlt durch manche auswüchse und schroffheiten der realen verhältnisse und sich mismutig davon zurückzieht. beobachten wir doch etwas ähnliches gerade bei den männern selbst, die die geschichte machen. von Gustav Adolf und Friedrich II bis zu unserm Bismarck sehen wir, wie gerade die idealen anschauungen, durch die offenbar diese heroen der thatkraft getrieben sind, in der eignen beurteilung zurücktreten vor der würdigung der realen mittel, mit denen sie gearbeitet haben. was bliebe uns von der begeisterung für die erhebung von 1813, wenn wir uns dem urteile anschlieszen wollten, das der mann darüber gefällt hat, dessen genialer thatkraft wir zunächst die verwirklichung des traumes von deutscher einheit zu danken haben? denn alle groszen bewegungen und gewaltigen thaten einzelner entspringen dennoch aus einer leitenden idee, die der menschen kräfte sich dienstbar macht und sie dazu treibt, ihrer verwirklichung ihr ganzes dasein und ihr lebensglück zu opfern. in der action selbst aber, sobald also die mittel einmal in bewegung gesetzt sind, da tritt das bewustsein von der groszen idee in dem arbeitenden geiste zurück vor den praktischen erwägungen und vor dem kampfe mit den realen hindernissen. ebenso wenig also wie den kämpfern bei Gravelotte und Sedan im kampfe selbst die güter lebhaft vor augen standen,

die durch ihr leben zu erkaufen sie bereit waren, wie vielmehr alle sehnen des körpers, alle spannkraft des geistes nur zusammengehalten wurde in dem einen gedanken, den gegner zu vernichten, in derselben geistigen verfassung befinden sich auch die obersten leiter der völkergeschicke in der action selbst und ist daher aus dem urteile, das sie mitten inne stehend im ringen um grösze und glück der ihnen anvertrauten völker etwa abgeben, keine folgerung zu ziehen auf den objectiven wert ihrer thaten und erfolge. in der that glauben wir die behauptung beweisen zu können, dasz es kein gebiet der erkenntnis geben kann, das den jugendlichen geist zu bilden und zu selbständigem urteile zu befähigen mehr geeignet wäre, als ein klarer einblick in die bedingungen, denen unsere heutigen staaten ihr entstehen und leben zu verdanken haben. treten sie doch gerade erst seit 1815 in ihrer ganzen bedeutung hervor, wie sich dies leicht z. b. an der geschichte Frankreichs, Hollands, Belgiens und besonders wieder Preuszens beweisen läszt. feiert doch der staat der Hohenzollern fuszend auf Steins grundlagen in jenem jahre zum dritten male seine wiedergeburt! denselben wert also, den auf der früheren stufe die zeit des groszen kurfürsten und Friedrichs II hat, gewinnt jetzt die regeneration nach 1815 in ihrer langsamen, aber sicher fortschreitenden, darum für den primaner so lehrreichen entwicklung. ja, wie bei der römischen kaisergeschichte, so möchte man auch bei näherer betrachtung der neuzeit zu dem schlusse kommen, dasz all die vorhergehenden langsam wachsenden entwicklungen nur wert haben als vorbereitende stadien der groszartigen entfaltung der modernen schaffenskraft auf allen gebieten des staats- und völkerlebens und dasz zu keiner zeit der culturmenschheit gröszere aufgaben gestellt worden als in diesem letzten zeitraume, da industrie, handel, geistiges und wissenschaftliches leben einen zuvor nie geahnten aufschwung genommen haben.

Da also die neuere geschichte gerade so gut eine phase in der entwicklung des menschengeistes darstellt, wie die jeder früheren zeit, da sie uns aber auch viel besser überliefert ist, als jede andere der früheren perioden, so kommt es nur noch an auf die art und weise ihrer darstellung. vor allen dingen musz der lehrer selbst sie beherschen — dies eine selbstverständliche, aber bei der weitschichtigkeit der bearbeitung nicht leicht zu erfüllende aufgabe — wenn er die hauptmomente herausheben und behufs leichteren verständnisses ins rechte licht setzen will. hier am allerwenigsten ist mit jener vorbereitung von stunde zu stunde auszukommen, die sich selbst immer erst den stoff erwirbt, um ihn dann sofort ohne rechte durcharbeitung in viel zu eingehender darstellung ohne rechte disposition und gliederung dem schüler zuzuführen. dieser methode freilich musz der stoff zersplittert und aller lehr- und bildungskraft bar erscheinen, während doch in der that unsere moderne entwicklung gleichfalls ihr ganz bestimmtes ziel verfolgt und einen wenn auch nur relativen abschlusz bietet.

Die grundlage, auf welcher diese ganze darstellung sich aufbaut, die lange zeit, die wir für diese periode beanspruchen, auch schon der allgemeine ausdruck 'neuere geschichte' alles dies weist darauf hin, dasz wir nicht meinen unserer aufgabe leichtlich gerecht werden zu können, wenn wir uns mit Herbst auf die speciell vaterländische geschichte beschränken, zumal auf den dürftigen stoff, den er uns in seinem hilfsbuch zugemessen hat. schon unter dem gesichtspunkte der methode ist diese selbstbeschränkung zu verurteilen. wie kann man hier in I[a], also am schlusse des ganzen erziehungswerkes, wo das urteil der schüler durch die lange vorstehend geschilderte übung doch in jedem fall einigermaszen geübt ist, ihm fast weiter nichts als kriegsgeschichte bieten, also nur die teile der entwicklung herbeiziehen, die dem obertertianer bereits bekannt sein müssen? mit einem solchen vornehmen sänke ja die ganze darstellung zu der bloszen kahlen mitteilung, die höchstens bis III[a] möglich ist, wieder hinab und lehrer und schüler sähen sich auf den ganz elementaren standpunkt der auffassung von völkerverhältnissen zurückversetzt. nein, die vaterländische geschichte seit 1815 hat in der schule bereits eine viel höhere aufgabe zu erfüllen. sie soll den schüler darüber aufklären, dasz nach den vorbereitenden bestrebungen Friedrichs II und nach den schweren opfern der befreiungskriege die preuszische monarchie ganz allein durch ihre vergangenheit dazu würdig und durch ihre kraftmittel dazu im stande war die nationale einheit endlich herzustellen. so nur erhält hier die ganze brandenburg-preuszische geschichte erst ihr abschlieszendes verständnis und die für den lernenden geist so wichtige einheit der auffassung.

Daher musz nun aber der schüler

1) einen einblick gewinnen in die schwere arbeit, die Preuszen nach 1815 in der inneren verwaltung übernommen hat. wenn sich ihm dadurch einerseits das bild vom preuszischen geiste vervollständigt, das ihm gerade zuletzt bis 1815 meist nur auf dem schlachtfelde imponiert hat, so wird ihm anderseits als resultat jener stillen, aber groszartigen arbeit des preuszischen beamtentums das gewicht der thatsache fühlbar, dasz jetzt endlich der einzige wohlorganisierte, in sich selbst starke staat hergestellt wurde, an den sich als an ihren krystallisationspunkt die zerrissenen deutschen stämme anschlieszen konnten.

2) Mit der vorschrift, unter allen umständen die zeit von 1815—71 beim geschichtsunterricht zu berücksichtigen, hat die regierung die anschauung ausgesprochen, dasz wir uns hier wirklich auf dem objectiven felde der geschichte befinden, dasz es sich also bei gutem willen wohl vermeiden läszt, irgend welche parteiansicht in die darstellung hineinzutragen. würde doch auch dadurch der ganze zweck des unterrichts, den schüler kurz vor seinem eintritt ins leben mit einer klaren und sicheren kenntnis der groszen entwicklung bis 1871 auszustatten und ihm dadurch einen festen boden für

sein verhalten zu bieten, durchaus verfehlt werden. ferner aber kann uns den mut zu dem unternehmen erhöhen die nicht zufällige thatsache, dasz wir in der that es nicht nötig haben in unserer ganzen geschichtlichen vergangenheit irgend einen punkt zu verbergen, irgend eine erscheinung der wahrheit zuwider auszuschmücken, irgend eine that zu bemänteln. wenn auch die leitenden kreise sich in groszen zeiten mitunter den zu lösenden aufgaben nicht gewachsen zeigten, so können wir uns trösten mit dem anfänglich für Rom schädlichen verhältnis des senats gegenüber dem furchtbaren Hannibal und beruhigen bei der thatsache, dasz die leitung doch stets das beste gewollt und ihr ganzes interesse immer gerichtet gehalten hat auf das wohl der gesamtheit. wir wüsten nicht, was es dem patriotismus des primaners schaden sollte, wenn er durch ganz bestimmte thatsachen von der wahrheit jener behauptung überzeugt wird, dasz wir immer die wohlwollendste, uneigennützigste regierung gehabt haben. in der that unsere fürsten haben uns die pflege des patriotismus leicht gemacht! hierbei mögen sich diejenigen beruhigen, welche bei dieser geschichtsbehandlung etwa eine schädigung der ehrfurcht vor der autorität befürchten.

Aber wenn auch der unterricht in der meinung durch schweigen, durch heimlichthun dem imaginären übel vorzubeugen darüber hinweggienge, wenn er ganz und gar jene grundthatsache auszer acht liesze, dasz kenntnis der ursachen, wahrheit und offenheit die sichersten säulen aller erziehung sind, er kann trotz allen barrièren nicht der möglichkeit vorbeugen, dasz der schüler zu hören oder zu lesen bekommt von revolutionären bewegungen im eignen vaterlande. den beim mangel aller sicheren kenntnis leicht eintretenden schäden vorzubeugen, ist nichts notwendiger, als eine sachgemäsze belehrung über diese nun einmal nicht wegzuleugnenden thatsachen. nur so kann der heranwachsende zögling, der in kurzem doch auch mitwirken soll am bau des gemeinwesens, die richtige stellung zu den ereignissen gewinnen und sich ein urteil bilden, das, getragen von reiner gesinnung, von liebe zu vaterland und königtum, nie zum schaden des patriotismus und der achtung vor dem herscherhause ausfallen wird. — Demgemäsz musz der schüler die bewegung von 1848, über die wir auf keine weise durch stillschweigen hinwegkommen, nach ihren ursachen, anlässen, verlauf und folgen kennen lernen, damit er zugleich verstehe, woher es gekommen, dasz Preuszen damals noch nicht im stande war die nationale frage zu lösen, und damit er einblick in die dann folgende entwicklung gewinne. ja, wie wichtig die kenntnis jener zeit für das urteil über ereignisse jüngster vergangenheit, über bestrebungen der gegenwart werden kann, das lehrt z. b. die geschichte der preuszischen einheitsbestrebungen vom jahre 1849. hier erst erkennen wir, wie reichlich das dereinstige königshaus Hannover die ihm 1866 widerfahrene behandlung verdient hat. eine solche betrachtung hat doch gewis die wirkung die einseitigkeiten der parteistellung in bezug auf diese vergangenen,

aber doch heute noch so wirksamen zeiten niederzuhalten und mildernd auf alle politischen anschauungen zu wirken. daher könnte hier bereits der grund gelegt werden für das politische verhältnis einer gereifteren zukunft, da der einzelne in den vertretern der gegenpartei nicht mehr seine persönlichen feinde haszt, sondern deren ansicht als notwendige ergänzung der eignen einseitigkeit versteht und achtet und in seiner eignen persönlichkeit nur ein dienendes glied der gesamtheit erkennt, so dasz das verhältnis und wesen der wighs und torys den typus darstellen möchte für die parteiverhältnisse und ihr gegenseitiges verhalten überhaupt.

Diese gröszere ruhe des urteils zu fördern und den standpunkt zu erhöhen dient ferner das hinausgehen über die eignen grenzen Deutschlands und die ausdehnung der darstellung über die hauptsächlichsten erscheinungen des gesamten lebens der culturwelt, vorzüglich Europas. schon der blosze zusammenhang des vortrags fordert diese erweiterung. denn seitdem die schilderung sich der ersten französischen revolution zugewendet hat, befinden wir uns auf dem groszen theater der gesamten europäischen völkergeschichte. diesen standpunkt können wir mit dem jahr 1815 nicht sofort wieder aufgeben. gerade so wie die französische revolution auch über dieses jahr hinaus noch einfluszreich auf ganz Europa fortwirkt, ja wie jetzt erst nach beruhigung des weltsturmes ihr einflusz im stillen sich auf den volksgeist und die entwicklung der anschauungen über recht der völker und pflicht der fürsten geltend macht, musz die darstellung auch diesen umfassenden gesichtspunkt festhalten.

Nachdem wir die geschicke und thaten Spaniens, Italiens, Hollands, Englands, Ruszlands in einem zeitraum von 20 jahren kennen gelernt haben, ist es nicht möglich nun plötzlich diese ganzen groszen völkerkreise auszer acht zu setzen, sie ihrem schicksale, das sich doch in der bisherigen richtung weiter entwickelt, achtlos zu überlassen, dem schüler also fragen zu stellen, die zu lösen der unterricht selbst gar nicht beabsichtigt. auch ist ein abschlieszendes urteil über die bedeutung der französischen revolution nur möglich mit berücksichtigung der weiteren entwicklung der hauptsächlichsten länder, auf die sie von anfang an eingewirkt hat. der geschichtsunterricht ist nicht im stande seine aufgabe zu lösen, wenn er 1815 alle jene staaten wieder ins dunkel zurücktreten läszt, die ja von nun an sämtlich mit beteiligt sind an dem bau der groszen europäischen völkergemeinschaft, wie sie seitdem alle verträge und bündnisse voraussetzen. hat doch die französische revolution mit ihren folgen diesen fortschritt zu wege gebracht vorwärts zu führen die politische form von dem europäischen gleichgewicht zu dem die staaten enger zusammenschlieszenden verhältnisse gegenseitiger beziehungen unter den europäischen mächten. jetzt erst treten die sogenannten fragen auf, weil jetzt erst an der wendung, die die geschicke e i n e s landes nehmen, das ganze Europa beteiligt ist. demgemäsz liegt der eigentliche abschlusz der neueren geschichte nicht im jahr 1871, sondern er ist

hinauszuschieben bis zum Berliner congress, in dessen möglichkeit überhaupt und in dessen beschlüssen im interesse des allgemeinen wohls der menschheit am deutlichsten die entwicklung jener umfassenden beziehungen hervortritt.

Ist so nach den rücksichten, welche sich aus dem wesen der sache selbst ergeben, der umfang im allgemeinen festgestellt, in welchem die neuere geschichte, wenn sie ihren zweck erfüllen soll, gelehrt werden musz, so ist nun vornehmlich darauf gewicht zu legen, dasz wir uns nicht in einzelheiten verlieren, sondern stets die groszen gesichtspunkte im auge ein scharf gezogenes bild der entwicklung der modernen staaten geben, damit der schüler einblick gewinne in die ursachen, aus denen die heutige constellation der hauptstaaten der welt sich erklären läszt. den sachlichen anknüpfungspunkt gewährt sofort die beantwortung der frage: wie hat sich jeder einzelne staat mit den ideen der französischen revolution politisch und geistig abgefunden und welche neugestaltungen sind dadurch erzeugt? da aber auch nach 1815 alle groszen bewegungen von Frankreich her ihren impuls erhalten, so ist vor allem gerade dies land ins auge zu fassen und dabei die aufmerksamkeit auf die ursachen zu richten, die die revolution von 1830 notwendig gemacht, anderseits die hemmungen klarzulegen, die ein hinausschieben der katastrophe bis 1830 bewirkt haben. die französische geschichte vor allem soll uns lehren, dasz 1) die frevel der machthaber über die ganze nation kommen und diese dafür büszen musz, weil sie es versäumt hat, ihre pflicht ernst und thatkräftig bei behinderung des wilden wütens der rädelsführer zu erfüllen. nachdem so die ganze nation sich hat fortreiszen lassen zu willkürlichem bruche mit all ihren traditionen ist es 2) lehrreich die vergeblichen versuche zu verfolgen, welche sie macht um das verlorene gleichgewicht wieder zu gewinnen, und zu beobachten, wie sie haltlos hin und her schwankt, ohne die frevelhaft gelöste verbindung mit der eignen vergangenheit wieder herstellen zu können. in dieser selben ziellosen bewegung befindet sich das heutige Frankreich noch, ein beispiel aus der gegenwart für jene erfahrung, welche die germanischen reiche Europas dereinst nach dem sturze des römischen reichsgefüges machen musten. — 3) hat die darstellung der französischen geschichte in neuerer zeit die aufgabe unsere bisher gewonnene kenntnis des französischen nationalcharakters soweit zu vervollständigen, dasz wir seine letzte manifestation vom 19 juli 1870 und vom 18 märz 1871 verstehen können. als Preusze ferner bzw. als Deutscher musz der schüler sich klar werden über alle die momente, aus deren zusammenwirken der neugeborenen Borussia beruf zur einigerin Deutschlands und zur leitenden weltmacht mit notwendigkeit herausgewachsen ist. hierbei ist entsprechend dem schlieszlichen ziele der ganzen entwicklung das hauptgewicht auf den nachweis zu legen, wie sich die nationale idee in Deutschland von kleinen, aber energischen anfängen an schritt für schritt ent-

wickelt und ausgebreitet hat. jetzt erst erkennen wir, wie Österreich in weiterer entwicklung seiner beziehungen zu dem auszerdeutschen osten und süden, in seinem bestreben die Donau- und Postellung zu halten dem verständnis für die bedürfnisse des deutschen volkes weiterhin immer mehr entfremdet wird, wie die deutsche nationale idee in Wien keine aufnahme findet weder bei der regierung noch beim volke und wie daher Österreich die fähigkeit sowohl wie die berechtigung zu einer für das deutsche volk segensreichen hegemonie verliert. den typus für diesen verfehlten kampf und für die kleinlichen kunststücke, die den mangel schöpferischer kraft und gemütvollen interesses ersetzen sollten, bietet der einst so gewaltige Metternich mitsamt dem negativen resultate seines öden regiments. dem gegenüber sehen wir, wie die vornehmlich am befreiungskriege und seinen ideen beteiligte feurige deutsche jugend die einheitsbestrebungen aufnimmt, aber gleichfalls scheitern musz an dem übermasze nach der entgegengesetzten seite hin; denn dem wilden brausen der leidenschaft und dem blinden kraftgefühl allein wachsen die erfolge auch nicht zu. wenn auch hier die deutschen professoren durch ihre theoretischen erörterungen und in alter deutscher weise durch ihre constructionen helfen wollten, so sahen sie sich gleichfalls getäuscht, bis dann endlich dank der von diesen führern ausgehenden befruchtung das deutsche volk selbst die idee aufnahm, sie in langen jahren der prüfung in treuer pflege zu nähren und zu mächtigem wachstum im stillen heranzubilden, so lange die einzige macht, das schon längst von tiefer blickenden als einziger hort deutscher einheit beglückwünschte Preuszen noch durch allerlei hindernisse von auszen, durch hemmungen im innern an energischer aufnahme seines berufs behindert war. hier liegt das verdienst der viel geschmähten deutschen schützen-, turn- und sangesbrüder mit ihren festen. nachdem so alle organe des volkslebens vorbereitet waren auf die neugestaltung, und jeder an seinem teile mitgewirkt zur verwirklichung der sehnlichsten wünsche der ganzen groszen nation, da betrat endlich Preuszen in alter stärke und sicherheit von neuem die bahnen seines groszen Friedrich. nun endlich sah einmal die nation nach so häufigen täuschungen den rechten mann im rechten augenblicke ihre geschicke in seine starke und zielbewuste hand nehmen und daher konnte nun der rechte erfolg nicht mehr fehlen. die thaten von 1864, 66 und 70 haben das denn auch klärlichst bewiesen.

So tritt jetzt im gegensatz zu Herbst, der durch seine ausführliche erzählung die ansicht verrät, alles das müsse erst in I gelehrt werden, die erzählung dieser kriege in I[a] in die zweite linie, während in III[a] das interesse an der schilderung ihres verlaufs haften musz. die I begnügt sich hier mit einer repetition, die noch manches tiefer zu begründen und für III[a] etwa noch nicht geeignetes weiter auszuführen hat, während jetzt im eigentlichen pensum dieser classe das hauptgewicht auf die vorstehend geschilderte *innere entwicklung* gelegt werden musz.

Dem einwurfe gegenüber, was denn aus unserer armen jugend werden solle, wenn man ihr von jahr zu jahr immer neuen stoff aufbürdet, machen wir die thatsache geltend, dasz die bösen zahlen bereits von IV an gelernt und auf jeder stufe von neuem befestigt werden, in I also gar keine schwierigkeiten mehr machen dürfen und dasz der stoff dem lernenden geiste doch jetzt nicht mehr als fremde spröde masse von einzelheiten gegenübersteht, die heute mühsam eingeprägt, morgen wieder vergessen ist und zu neuer mühsal aufgefrischt werden musz. vielmehr ist das ganze material durch die verarbeitung von seiten des lehrers und dank der vertiefung durch die neuere geschichtsschreibung zu dem aufnehmenden geiste in eine innere beziehung gesetzt, welche die beherschung deshalb bedeutend erleichtert, weil das verständnis jetzt helfend hinzutritt. da wir aber auch die geschichtsbetrachtung als bildungsmittel benutzen, entwickelt sie den geist selbst in seinen fähigkeiten weiter und weiter und gestaltet ihm schritt für schritt dadurch die auffassung leichter. durch diese verwertung des geschichtsunterrichts erwächst uns die vornehmste bedingung, die den erfolg durchaus sichert. der jugendliche geist folgt den darlegungen mit aufmerksamkeit, weil er sich würdig und angemessen beschäftigt fühlt, er hat die empfindung der lust, weil er sich stets gefördert sieht in seiner ausbildung und daher bringt er dem gegenstande das lebhafteste interesse entgegen, er setzt sich zu ihm in ein inniges verhältnis, das ihm jede arbeit erleichtert und das unbedingte festhalten des also aufgenommenen stoffes verbürgt. indem wir uns also aufs ernstlichste verwahren gegen den vorwurf einer überlastung der schüler mit totem material, betonen wir zugleich unsere oben gegebene kurze zusammenstellung der momente, die hauptsächlich beim unterricht in frage kommen, und unsere schilderung des weges, der wohl am zweckmäszigsten beschritten werden mag. daraus wird sich ergeben eine wesentliche zusammenziehung des gesamten stoffes und die bemerkung erstehen, dasz vieles, was z. b. auch Herbst für absolut notwendig gehalten hat, heute ohne schaden des gesamtzieles ganz übergangen oder selbst erheblich kürzer als bei Herbst gefaszt werden kann. solche überflüssigen erweiterungen des stoffes finden sich in diesem weit verbreiteten lehrbuche — abgesehen von dem verfehlten der ganzen auffassung, dasz der gesamte nach III[a] gehörige stoff für die I reserviert ist — z. b. in der darstellung des abfalls der Niederlande, gerade wie die geschichte Max' I ganz hinausgeht über den engen rahmen Herbstscher ausführung, in der englischen revolution und in der ausführlichkeit der angaben über die europäische geschichte von 1713 bis 1740. auch ist es nicht nötig, den schüler so eingehend über Ludwigs XIV kriege und über die letzte phase des 30jährigen krieges zu unterrichten, wie es von Herbst geschieht.

(fortsetzung folgt.)

Wittenberg. Carl Haupt.

(35.)

BEITRÄGE ZUR BEURTEILUNG DER STILISTISCHEN KUNST IN LESSINGS PROSA, INSONDERHEIT DER STREITSCHRIFTEN.

(fortsetzung und schlusz.)

Hier ist der ort, der feinsinnigen würdigung von Lessings stil durch Herder (krit. wälder I) zu gedenken. ich setze die stelle ganz her, trotzdem sie in mehr als einer beziehung zu beschränken ist und namentlich betreffs der scheidung zwischen poetischer und prosaischer diction von Herder selbst in späteren lebensjahren beschränkt worden wäre. mit dem klarsten blicke ist hier indessen die wichtigste folge aus Lessings individualismus gezogen. 'Lessings stil ist der stil eines poeten, d. h. eines schriftstellers, nicht der gemacht hat, sondern der da machet, nicht der gedacht haben will, sondern uns vordenket. wir sehen sein werk werdend, wie den schild des Achilles bei Homer. er scheint uns die veranlassung jeder reflexion gleichsam vor augen zu führen, stückweise zu zerlegen, zusammenzusetzen — nun springt die triebfeder, das rad läuft, ein gedanke, ein schlusz gibt den andern. der folgesatz kommt näher: da ist das produkt der betrachtung. jeder abschnitt ein ausgedachtes, das τεταγμένον eines vollendeten gedankens: sein buch ein fortlaufendes poem, mit einsprüngen und episoden, aber immer unstet, immer in arbeit, im fortschritt, im werden. sogar bis auf einzelne bilder, schilderungen und verzierungen des stils erstreckt sich dieser unterschied zwischen beiden: Winkelmann der künstler, der gebildet hat, Lessing der schaffende poet. jener ein erhabener lehrer der kunst, dieser selbst in der philosophie seiner schriften ein munterer gesellschafter, sein buch ein unterhaltender dialog für unsern geist.'

Der gleiche gedanke ist oft nachgesprochen worden. 'mehr eine geschichte der meditation, als das blosze resultat derselben', nennt Garve den Laokoon (Guhrauer II 1, 84). Danzel (I, 35) sagt: 'Lessing untersucht, aber er schreibt keine untersuchungen — er schreibt monologe.' und Lessing selbst war sich dieser seiner eigentümlichkeit recht wohl bewust und suchte sie zu rechtfertigen: 'die art, wie man hinter eine sache gekommen, ist ebenso viel wert, ebenso lehrreich wie die sache selbst' (IX 229). ähnlich X 2: 'das vergnügen einer jagd ist ja allzeit mehr wert, als der fang.' seine meinung über die elpistiker will er XI 58 'in der ordnung vortragen, so wie er selbst nach und nach darauf gekommen ist'. das wahre muster dieser darstellungsweise scheint mir der aufsatz 'über eine aufgabe im deutschen Merkur' (XI 461 ff.). der anfang lautet: 'da stand vor einiger zeit eine aufgabe im deutschen Merkur, über die

jetzt so manches geschrieben wird. ich musz doch auch ein wenig darüber nachdenken. nur schade, dasz ich nicht nachdenken kann, ohne mit der feder in der hand! zwar was schade! ich denke nur zu meiner eignen belehrung. befriedigen mich meine gedanken am ende: so zerreisze ich das papier. befriedigen sie mich nicht: so lasse ich es drucken. wenn ich belehrt werde, nehme ich eine kleine demütigung schon vorlieb.' für die darstellung dieses 'nachdenkens mit der feder in der hand', die interessante entstehungsgeschichte eines resultates, ist eine charakteristische stelle in den antiquarischen briefen, die ich gleichfalls ausschreiben will (VIII 56 f.): 'wer sind die einigen schriftsteller, welche behaupten, dasz die Griechen die steinschneidekunst von den Ägyptern empfangen? hr. Klotz, der die quellen gebraucht zu haben versichert, verweiset uns desfalls auf Nattern. Natter ist keine quelle, aber die quellen werden sich bei Natter finden: gut. ich schlage also Nattern nach und finde, dasz er allerdings sagt usw. ein stern verweiset mich unter den text; und da stehen wirklich einige von diesen gelehrten genannt: Plinius, Stoisch und Mariette. aber Stoisch und Mariette gelten ebenso viel als Natter und Klotz; und alles beruht folglich auf dem Plinius usw.' im folgenden wird gezeigt, dasz Klotz die Pliniusstelle gar nicht nachgeschlagen haben kann; denn es ist gar keine Pliniusstelle, ein versehen Natters liegt vor. 'was sagen Sie zu einem solchen quellenbraucher, der aus der ersten, der besten pfütze schöpft?' eine von Lessings bibliothekarischen jagden beschreibt uns genau der aufsatz IX 79 ff., welcher das ungedruckte gedicht 'die nachtigall' veröffentlicht. dasz ihm eine gedankenfolge wirklich nicht selten erst unter der feder entstand, zeigen stellen wie X 185, wo er den vorschlag, schriften gegen die religion nur lateinisch zu schreiben 'weder thulich, noch billig, noch klug, noch christlich' nennt, während doch seine unmittelbar folgenden begründungsversuche zeigen, dasz er gleich mit dem ersten vorwurf irrte. 'nun gut: so sei es thulich', räumt er ein! wichtig ist auch eine äuszerung in der duplik (X 82): er versteht seinen gegner nicht und will deshalb seine worte getreulich abschreiben. 'vielleicht, dasz sie mir in dem abschreiben deutlicher werden. ich habe mir schon öfters etwas in das gedächtnis und in den verstand geschrieben.'

So zeigt uns der schriftsteller in kunstvoll natürlicher weise den weg, den seine eignen gedanken eingeschlagen haben. wir begleiten ihn auf seinem wege, wir hören ihn sich an uns wenden, mit den worten eines erfahrenen führers. überhaupt passt das bild des weges bei keinem so gut als bei Lessing, und nicht nur zufällig macht dieser selbst gern davon gebrauch. 'ich lenke mich vielmehr wieder in meinen weg, wenn ein spaziergänger anders einen weg hat' (VI 489). 'ich will geschwind den weg links und den weg rechts etwas auslaufen, um zu sehen, wohin sie beide führen. ob es wahr ist, dasz beide bei der nemlichen stelle wieder zusammentreffen?' (XI 463. vgl. VI 368. VIII 353. X 209. XI 495.) dasselbe

bild liegt dem griechischen μέθοδος und lateinischem via et ratio zu grunde, und kurz gesagt, die 'methode' Lessings, seine inductive methode ist es, die uns zutrauen, interesse und leichtigkeit einflöszt und die zuversicht auf unsere eigne kraft erhöht, weil in jenem idealen bild von untersuchung zug und folge der gedanken so natürlich und fast zufällig erscheinen. mit recht nennt Wundt a. o. s. 370 diese methode 'das hauptgeheimnis Lessingschen stils'. was die alten redekünstler dispositio nennen, ist nicht weniger als ganz durch sie bestimmt.

Diese aus Lessings individualismus hergeleitete methode enthält aber noch ein anderes, mehr psychologisches moment, das auch seinerseits auf Lessings stil eine bestimmende gestaltungskraft ausübt. Lessing liebt es, vor unsern augen eine vorstellung nach der andern von einem verwirrten begriffe abzulösen. die wahrheit klärt sich in uns, immer deutlicher und reiner, und mit einem male erblicken wir ihr ungetrübtestes licht, nur aufleuchtend, nur augenblicklich, denn schon hat uns der lehrer dem eignen nachdenken überlassen. wer erinnert sich hier nicht an den Platonischen Sokrates? oder ist es nicht ganz dieses geistes, was wir in der Hamb. dram. VII 425 lesen: 'ich erinnere meine leser, dasz diese blätter nichts weniger als ein dramatisches system enthalten sollen. ich bin also nicht verpflichtet, alle die schwierigkeiten aufzulösen, die ich mache. meine gedanken mögen immer sich weniger zu verbinden, ja zu widersprechen scheinen: wenn es denn nur gedanken sind, bei welchen sie stoff finden, selbst zu denken. hier will ich nichts, als fermenta cognitionis ausstreuen'. ähnlich IV 43: 'ich weisz, dasz man noch vieles zur rettung des Horaz beibringen könnte. ich weisz aber auch, dasz man eben nicht alles erschöpfen musz.' ich wüste keine glücklichere nachahmung von Platons manier, als das gespräch zwischen Lessing und dem leser in der duplik (X 73 ff.), das leider zu lang ist, um es auszuschreiben. selbst die Sokratische ironie finden wir hier wieder, so s. 74: 'wie willst du, dasz ich dir antworte? nach dem gesunden menschenverstande? oder nach den sätzen deines nachbars?' und wie köstlich ist es, dasz im weiteren verlaufe des gespräches alle einwürfe gegen 'den nachbar' der 'leser' vortragen musz und der gegner froh sein darf, wenn Lessing ihn gegen diese angriffe groszmütig in schutz nimmt.

In der Platonischen apologie fordert Sokrates von den richtern nicht strafe, sondern belohnung: ebenso Lessing vom reichshofrate, mit dem Goeze drohte (X 167). die form der 'deductio ad absurdum', die dem εἴρων Sokrates so geläufig war, ist es Lessing nicht minder, und sie vorzüglich gibt seinen streitschriften ihre vernichtende wirkung (vgl. X 65. 148. 149. 162 ff. 180. 183 u. a. m.). wir brauchen nur an diesem vergleich mit Plato und Sokrates festzuhalten, um zu beweisen, wie nun auch die darstellungsform Lessings aus gleichen bedingungen heraus sich ähnlich entwickelt und seinen durch und durch rhetorischen stil zur vollen kunst des dialoges entfaltet. und

in der that sagt Schütz von der anmutigen kunst der freimaurergespräche und des testaments Johannis: 'er hat alle die einfalt, alle die süszigkeit, allen den tiefsinn, alle die glückliche mischung von scherz und ernst, die wir an den Platonischen dialogen bewundern.'

Schon in den 'gedanken über die Herrnhuter' begegnen uns dialogische partien (XI 28 ff.). da ist zuerst der monolog des murmelnden stolzen algebraisten. 'ha! ha!' fällt diesem der astronom ins wort, — — 'laszt sehen, was ihr davon wiszt? ihr schweigt? ihr lacht gar?' — — platz! ein paar metaphysiker kommen usw.' XI 76 lehrt uns ein feingeführtes gespräch, wie der sectierer allmählich überzeugt und anhang gewinnt. XI 510 musz auch St. Lucas die anrede sich gefallen lassen: 'also haben doch jene viele nichts geschrieben, als wie und was die augenzeugen und die ersten diener des wortes gemeldet? und haben sie das, lieber Lucas, was braucht es noch deiner arbeit usw.?' der gegen Klotz gerichtete aufsatz über die ahnenbilder der Römer (XI 183 ff.) enthält eine förmliche disputation Lessings mit Klotzens worten, ähnlich die fortsetzung der antiquarischen briefe (XI 408 ff.). vor allem ist aber hier jener kanzeldialog zu erwähnen (XI 523 ff.), überschrieben 'dialog und nichtdialog'; denn 'der herr hauptpastor hat im feierlichsten pompe die kanzel bestiegen: und ich, der arme sünder, stehe unter derselben. er spricht, und ich horche. er schwadroniert, und ich denke mir mein bischen dabei' (vgl. X 155). X 224 wird ein Hamburger journalist E. zur 'klatsche mutter Else' gemacht, und aus dieser bezeichnung schon kann man den ton ermessen, in welchem ein gespräch Lessings mit jenem anonymus stattfindet. sogar das pferd des 'reichspostreiters' wird X 211 mit der gemütlichen anrede 'scheckchen' in einen dialog eingeführt: hatte doch ein epigramm gegen Lessing, 'wie es sich wirklich fand', nicht der reichspostreiter, sondern des reichspostreiters pferd gemacht. im ernsteren tone ist die anrede Klotzens gehalten (VIII 194 ff.), die dessen beliebtes briefliches 'mein wertester herr' so fürchterlich persifliert. vergleiche auch die entrüstete rede des vom 'nordischen aufseher' mishandelten kupferstechers VI 263, sowie X 59. 73 ff. 134.

Einzelne der hier erwähnten beispiele geben dem dialog sogar eine s c e n e, steigern ihn also bis zum drama, wie man denn auch von einem 'dramatischen stil' der Lessingschen streitschriften von jeher gesprochen hat. fehlt doch sogar ein gewisses dionysisches element nicht; denn Lessing selber nennt X 19 eine dramatisch bewegte stelle einen 'parenthyrsus' und spricht XI 464 von einem 'enthousiasmus der darstellung'. diese steigerung seiner prosaischen dialektik ist uns wohl verständlich, wenn wir uns erinnern, dasz auch bei dem dichter Lessing, der das wesen aller redenden kunst in die handlung setzt, 'alle wege zum drama führen' (Scherer[2] 461), dasz ihm das drama nach seiner eignen erklärung (an Nicolai XII 225) 'die höchste, ja die einzige poesie ist'. schon dem knaben war Terenz und Plautus

seine welt, und später war 'seine lust zum theater so grosz, dasz sich alles, was ihm in den kopf kam, in eine komödie verwandelte' (IV 2). so werden wir die meisten streitschriften am richtigsten mit komödien vergleichen, wie wir denn auch schon sahen, dasz Lessing selbst die Anti-Goezen 'schnurren' nennt (XII 505). mit der antiken komödie besteht eine ähnlichkeit auch noch darin, dasz im verlaufe des streites die Lange, Klotz und Goeze sehr bald zu typischen figuren werden, so dasz wir VIII 206 sogar das wort 'Klotzianismus' lesen. besonders glücklich hat Danzel (I 39) die sprache der römischen komödienprologe zum vergleich herangezogen, die ja oft auch polemisch sind und trotz ihrer eleganz den ton der umgangssprache nicht verlassen. auch Lessing holt sich X 225 aus dem Adelung formen 'der vertraulichen schreibart' (kömmt usw.).

Der beispiele für wirklich dramatische scenen sind bei Lessing so viele, dasz ich mich auf die aufführung einzelner unmöglich einlassen kann. von dem berühmten 'glas frischen brunnenwassers' im vademecum (III 407) bis in die nachgelassenen schriften ist kein mangel. die bekanntesten sind die abfertigung des 'nordischen aufsehers (VI 263), die schluszpartien der antiquarischen briefe, die hübsche scene mit Klotz, den er auf der strasze, bei tisch, beim spiel trifft XI 409. ferner X 211 ff. 226, 227. X 28. 448. 523 usw. in der duplik X 84 ist der gegner eingeschlafen: wenigstens sind seine einwände derartig, dasz er sie unmöglich anders als im schlaf vorbringen kann. da heiszt es denn: 'ich schüttle Sie und frage' — 'schlafen Sie mir nicht wieder ein, weil Sie hören, dasz wir um nichts streiten' — 'ha, Sie machen grosze augen? hat Sie das tändelnde gleichnis so munter gemacht?' — 'o zeter! der mann ist schon wieder eingeschlafen. nun so schlaf denn, und dasz Dich nie die schande wecke, ein so alberner calumniant eines evangelisten gewesen zu sein.' — 'Marcus', träumet er weiter,' usw. usw. —

Auf ein beispiel möchte ich besonders aufmerksam machen, weil es zeigt, mit wie viel kunst Lessing die dramatische illusion zu bewahren bemüht ist. ich meine den schlusz der duplik, X 120: 'ich fieng so ruhig an, so fest entschlossen, alles, was ich zu sagen habe, so kalt, so gleichgültig zu sagen, als ich bin, wenn ich auf meinen spaziergängen, vor langer weile, schritte zähle. und ich ende so bewegt . ., als ich mich schämen würde, in einer sache meines einzigen halses zu sprechen . . was soll ich thun? mich entschuldigen? . . um vergebung bitten? versprechen, dasz ich ein ander mal besser auf meiner hut sein wolle? kann ich das? ich versprechen? — ja, ja; ich verspreche: — mir es nie wieder auch nur vorzunehmen, bei gewissen dingen kalt und gleichgültig zu bleiben usw.' hier war ja nichts zu thun, als entweder den ton des anfanges zu erhöhen, oder den des weiteren verlaufes der schrift herabzustimmen, so war der widerspruch gehoben und die rechtfertigung am schlusse überflüssig. dadurch aber, dasz jener widerspruch stehen geblieben ist, erhält die ganze duplik den charakter einer dramatischen handlung, welche

die in der eigenart der handelnden begründeten motive anders auslaufen lieszen, als der zuschauer eingangs vermutete.

Ich schliesze diesen teil meiner darstellung[3] mit einer prüfung der frage, ob Lessing in der verwendung des dramatischen elementes von übertreibung freizusprechen ist. nemlich, eine dahinzielende beschuldigung erhebt schon der recensent der Gött. gel. anz. 1773, 118, wohl Heyne, der auch sonst gern ausfälle auf Lessings stil machte, vgl. Guhrauer II 2, 87 anm. 2. er äuszert sich folgendermaszen: 'herr L. behandelt mit einer kunst, die wir bewundern, jeden seiner artikel wie ein drama, schürzt erst seinen knoten mühsam, läszt uns lange warten, und dann löst er ihn. diese methode thut, wenn man nur die lösung des knotens nicht gleich voraussieht, und die sache des knotens wert ist, ihre gute wirkung, müszige leser in erwartung und aufmerksamkeit zu setzen und auch kleinigkeiten ein ansehen von wichtigkeit zu geben. aber sie führt auch unvermeidlich in das weite und ermüdet. was durch einen strich abgethan war, wird eine Iliade, und am ende sagt man sich: und das war es alles?'

Dem entgegenzustellen ist das urteil Reiskes, das gewis weit schwerer in die wagschale fällt, als es von dem bearbeiter der griechischen redner und der rhetorischen schriften des stilkenners Dionysius herrührt. es steht in dem briefe XIII 427 und lautet: 'wahrhaftig auch hier erkenne ich den groszen grammatiker. erst schlingen Sie den knoten auf eine gefährliche weise fest zu, dasz einem ganz bange dabei wird. Sie treiben einen erst bis zur verzweiflung, dasz ein solcher knoten nie gelöst werden könne, und dann, wie der blitz, sind Sie mit Ihrer katastrophe da, aber mit einer glücklichen, sanften, leichten, natürlichen, sich von selbst ergebenden katastrophe. der knoten reiszt nicht unter ihren händen, nein, er geht gutwillig, ohne zwang, ohne gewalt, ganz gemach aus einander. wahrhaftig, das ist kunst.'

Einzuräumen ist freilich, dasz Lessing selbst von dem 'zuviel' nicht immer ganz fern geblieben zu sein sich bewust ist. in der bemerkenswerten stelle X 174 ff., wo er das poetische element die erbsünde seines stiles nennt, bekennt er unter anderm, dasz derselbe nicht unbeeinfluszt geblieben sei — vom theater. er gibt zu, dasz sein vortrag etwas springendes habe, dasz ihm der gleiche schritt des in einer richtung sich bewegenden gedankenganges fehle. und wir dürfen dem nicht widersprechen, besonders da uns die erfahrung gelehrt hat, dasz die prosa sich überall erst aus der poesie entwickelt und in ihren anfangszeiten — in diesen steht aber in Deutschland Lessing — die poetische farbe noch allzu reichlich beizubehalten

---

[3] das dramatische in Lessings stil ist ganz verkannt von Vilmar, der Lessing ([20], 366) das unerreichbare muster desjenigen stiles nennt, welcher das gespräch über die gegenstände darstellt, während Goethes prosa das gespräch mit den gegenständen sei. — nicht umgekehrt?

pflegt. es ist zuzugeben, dasz nach unserm geläuterten geschmacke die vereinigung von äuszerer freiheit und innerer notwendigkeit, von phantasie und verstand, wie sie Schillers schöne abhandlung 'über die grenzen beim gebrauche schöner formen' fordert, von Lessing nicht immer ganz getroffen ist. soviel ist aber sicher und gegen Heyne entschieden aufrecht zu halten, dasz Lessing jene vereinigung immer wenigstens erstrebte. 'den kalten symbolischen ideen, sagt er X 174, auf irgend eine art etwas von der wärme und dem leben natürlicher zeichen zu geben suchen, schadet der wahrheit schlechterdings nichts.'

Haben wir nunmehr gesehen, wie und in welchem umfange Lessings stil infolge seiner eigentümlichen grundbedingungen zu einem dialektisch-rhetorischen im eminentesten sinne werden muste, so wollen wir nunmehr den scheinbar kleineren und weniger augenfälligen mitteln nachgehen, durch die er im einzelfalle so glückliche wirkungen hervorbringt.

Der dramatische dialog musz rasch und flüssig sein. Lessings prosa, die sich, wie wir sahen, an denselben anlehnt, zeichnet sich darum aus durch ihre munterkeit, oder, wie Herder (deutsch. Merk. a. o. s. 4) sich ausdrückt, durch ihre 'geschlankigkeit', welche 'die durchdachtesten sachen mit neckerei und leichtigkeit gleichsam nur hinwirft'. darum ist Lessing auch nichts verhaszter, als: 'viel worte machen; einen kleinen gedanken durch weitschweifende redensarten aufschwellen; labyrinthische perioden flechten, bei welchen man drei mal atem holen musz, ehe man einen ganzen sinn fassen kann,' nichts verhaszter als 'der schlechte kanzelstil eines seichten homileten' (VI 136 vgl. 230 ff.). kurze sätze, durch häufige fragen und ausrufe unterbrochen, sind für Lessing so charakteristisch, dasz es überflüssig wäre, durch beispiele zu belegen, was ein flüchtiger blick auf eine auch ganz willkürlich aufgeschlagene seite seiner werke zeigt. lange perioden bedeuten bei ihm fast immer emphase und erreichen ihre wirkung gewöhnlich durch anaphorischen bau (X 60. 161. u. a. stellen). dasz die knappheit des ausdrucks während Lessings schriftstellerlaufbahn in fortwährendem steigen begriffen ist, zeigt Aug. Lehmann s. 117 an dem deutlich überhandnehmenden auslassen der hilfszeitwörter und dem fast ausschlieszlichen gebrauch des kurzen 'der' statt 'welcher'. die von Goethe ('ferneres über deutsche litteratur VI 409 Goed.) so lebhaft getadelten leeren flickwörter und partikeln fehlen bei Lessing; denn wo dergl. in anwendung kommt, hat es seinen vollgemessenen sinn.

Die kürze gibt Lessings stil etwas sprödes und herbes, das einen eigentümlichen, fast archaischen reiz hat und sich zu Goethes prosaischer kunst ähnlich verhält, wie in der plastik der strenge zum schönen stil.

Nicht selten hat man das gefühl, als wenn Lessing an kürze, an eingestreuten fragen und ausrufen zu viel thue (vgl. v. Waldberg s. 33). sein vortrag ist bisweilen 'ein wenig desultorisch' (XI 594).

das ist wohl auch der grund, warum Leisewitz gegen Wieland, dem er 'das geheimnis der wellenlinie des stiles' zuschreibt, selbst Lessing 'eckig' findet. indessen, einen vorteil besitzt Lessings schreibart unter allen umständen, auch da, wo sie an manier streift, den vorteil der lebendigkeit, welche die einbildungskraft des lesers nicht hemmt und irrt, sondern anfeuert und schärft.

Und dies um so mehr, als sich seine rasche leichtigkeit auch darin bewährt, dasz er alles überflüssige bei seite läszt, nie durch erklärung bekannter dinge aufhält, die 'wie überflüssige kupferstiche in büchern sind'; dasz er die äuszere sicherheit aus innerer klarheit schöpft. darum folgt unsere aufmerksamkeit Lessing bereitwillig auch auf seinen seltsamsten wegen. 'ich bin mir bewust', versichert er X 173, 'dasz mein stil gerade dann die ungewöhnlichsten kaskaden zu machen geneigt ist, wenn ich der sache am reifsten nachgedacht habe. er spielt mit der materie oft um so mutwilliger, je mehr ich erst durch kaltes nachdenken derselben mächtig zu werden gesucht habe.' so ist es 'seine eigensinnige art', von der unerheblichsten kleinigkeit am liebsten auszugehen, wenn er durch sie am geschwindesten sich mitten in die materie versetzen kann (XI 519). eine solche unerhebliche kleinigkeit ist ihm dann, wie er sagt, 'der niedrige, elastische punkt, auf dem er sein tempo nimmt'. darum kann es eintreten, dasz er, wie z. b. XI 23, erklären musz: 'ich werde sehr weit auszuholen scheinen; allein, ehe man sichs versieht, so bin ich bei der sache.'

Am vollendetsten gelangen alle die hier besprochenen vorzüge der leichtigkeit in derjenigen prosaischen form zur geltung, die dem urbilde des dialogs am nächsten kommt, weil sie thatsächlich einen 'einseitigen' dialog darstellt, 'indem man sich wirklich mit einem abwesenden unterhält, ohne ihn zu worte kommen zu lassen' (XI 560). ich meine die briefform, 'deren ganze kunst darin besteht, dasz man sie ohne kunst zu schreiben lernt', d. h. mit versteckter, unbemerkt bleibender kunst. hier entfaltete Lessing eine meisterschaft, die schon Nicolai und Mendelssohn zur nachahmung reizte (Danzel I 35. 90. 272. 274). auch zeigt ein blick auf Lessings schriften, mit wie groszer vorliebe dieser der briefform sich bedient hat, obgleich man nicht unterlassen darf, diese vorliebe zum teil auf rechnung jener zeit zu setzen. den Lessingschen briefstil zu schildern, dessen entheben mich auch hier wiederum die worte, mit denen er selbst sich über die fragliche schreibweise äuszert (XI 560): 'was sie durch mangel an ordnung verliert, gewinnt sie durch leichtigkeit wieder; und selbst ordnung ist leichter in sie hineinzubringen, als lebhaftigkeit in eine dialektische abhandlung, die an niemand gerichtet ist, als an alle, und von niemand ganz sich herzuschreiben scheint, als von der alten, ruhigen wahrheit selbst.' die letzten worte zeigen auch, wie die briefform das rechte werkzeug war für Lessings 'urthat', für die durchführung der individuellen und persönlichen schreibweise.

Dasz übrigens auch da, wo das wort 'brief' nicht in der überschrift steht, die darstellung den charakter des briefes tragen kann und nicht selten trägt, braucht kaum gesagt zu werden. insonderheit sind die flugblätter der Anti-Goezen recht eigentlich das, was wir 'offene briefe' nennen würden.

Der briefstil führt uns auf den kleinen umfang, den die meisten Lessingschen schriften haben; fragmente, entwürfe, erste teile, denen kein zweiter nachfolgte, kurz eine reihe von bruchstücken, wie sie schwerlich eines andern schriftstellers werke enthalten werden. 'das interessanteste und gründlichste in seinen schriften sind winke und andeutungen, das reifste und vollendetste bruchstücke von bruchstücken', sagt Fr. Schlegel (II 152 Minor.). zum verständnis dieser thatsache dürfte der hinweis auf die äuszere unruhe von Lessings leben nicht abzulehnen sein. indessen, nirgends empfindet man den eindruck des zerstörten und vernachlässigten, sondern überall nur denjenigen des leichten und in spielender vollendung hingeworfenen. im Laokoon, der mehr materialien zu einem buche, als ein buch darstellen soll, kann nur einem blinden die feine politur des einzelnen und die anmut des ganzen 'spaziergängerweges' entgehen. die 'zerstreuten anmerkungen über das epigramm' nennt Herder 'selbst ein epigramm'. in die fesseln einer langen und in steter gleichmäszigkeit sich hinziehenden gedankenfolge liesz sich Lessings elastische denk- wie schreibweise nicht schlagen.[4] und darum, wie er selber unermüdlich ist, so ermüdet er auch seine leser nie. von Scaligers poetischen cardinaltugenden (prudentia, varietas, efficacia, suavitas) entfaltet die varietas bei Lessing ihre reichste blüte.

Ich komme zu einer letzten eigenschaft, die ich unter dem gesichtspunkte der 'geschlankigkeit des stiles' (wenn ich diesen Herderschen ausdruck beibehalten darf) begreifen möchte. die munterkeit des stiles soll in gewissem sinne eine relative sein, d. h. sie soll ihr tempo bestimmen nach dem inhalt der schrift und nach der eigenart der person, an welche die letztere gerichtet ist. nur wenn dies verhältnis ein harmonisches ist, wird die leichtigkeit anmutig, die munterkeit natürlich, der gesamteindruck schön. wenn man also das 'unus stat color' immerhin auch auf Lessings stil anwenden darf, so ist dieser doch auf der andern seite gerade durch seine feine abtönung und ausgleichung bewunderungswürdig. gefällig und biegsam schmiegt er sich jeder erhöhung und senkung des stoffes an; mit ungezwungenster sicherheit findet er für jeden gegner den passendsten ton. dem philologen Klotz gegenüber beruft er sich auf das 'vide, quam sim antiquorum hominum' (VIII 1); Goeze fertigt er mit Lutherschem eifer und mit der 'durchfahrenden gradheit der kirchenväter' ab, deren schriften er nicht selten die sein verfahren rechtfertigenden worte entnimmt (vgl. Guhrauer II² 183). eine

[4] dieser punkt ist ausführlich besprochen von Engel in seinen 'ideen zu einer mimik' I 13 ff.

hübsche bemerkung Stahrs (I[8] 101) lehrt uns, wie das an den 'pastor' Lange gerichtete vademecum in der vorausschickung der disposition ganz dem muster einer 'predigt' folgt. wie würdig und voll freier hochachtung ist dagegen der ton, mit welchem sich das fragment 'Hilkias' (XI 449 ff.) an den abt Jerusalem wendet.

Doch genug hiervon. — Ich komme nunmehr auf einen vorzug von Lessings stil, den ich weniger aus dem dialogischen, als vielmehr dem dialektischen grundzug desselben herleiten möchte, aus der vollentfalteten thätigkeit des scharfsinnes, der unklare begriffe zu zerstören und klare an ihrer stelle zu gewinnen sucht. und der vorzug, der sich aus diesem gesichtspunkte ergibt, ist Lessings deutlichkeit. 'die gröste deutlichkeit war mir immer die gröste schönheit', heiszt es im test. Joh. X 39. diese deutlichkeit äuszert sich zunächst in der anordnung des stoffes. v. Waldbergs studien behandeln diesen gegenstand in ihrem ersten abschnitt: das schematische in Lessings stil. ich musz indes nach aufmerksamster lesung gestehen, dasz ich mich des eindruckes nicht erwehren kann, als sei hier etwas für Lessing insonderheit in anspruch genommen, was die grundbedingung eines jeden guten stiles überhaupt ist, nemlich dasz die darstellung einer gewissen disposition folge. solcher dispositionen haben wir in Lessings nachlasse mehrere erhalten. seine eigentümlichkeit liegt in etwas ganz anderem. nicht z. b. in der art des 'Sophokles', zunächst einen kurzen text zu geben und alsdann die einzelnen sätze in anmerkungen auszuführen; dies ist Bayles manier, dessen einflusz auf Lessing auch in andern dingen unverkennbar ist. vielmehr beruht die Lessings schriften eigne übersichtlichkeit darauf, dasz er niemals unterläszt, über den verlauf, sowie den augenblicklichen stand der untersuchung gelegentliche, erinnernde winke zu geben, so dasz wir über seine absichten nicht einen augenblick im unklaren bleiben: 'ich will geschwind den weg links, und den weg rechts ein wenig vorauslaufen, um zu sehen, wohin sie beide führen. — Wenn das ist, so sind wir wieder im geleise' usw. (XI 463). — 'das wird aus folgender erörterung näher erhellen, die ich in zwei abschnitte zu teilen für gut finde. der erste soll die antithesen des herrn hauptpastors überhaupt beleuchten. der zweite soll meine thesin mit allen den beweisen unterstützen, die seine unwissenheit abzuleugnen sich erdreistet hat'. der aufsatz 'bibliolatrie' teilt sich (XI 541) in einen 'historischen', einen 'thetischen' und in einen 'epanorthotischen' teil. nicht selten nehmen dergleichen äuszerungen über die disposition in den streitschriften den charakter eines kriegsplanes an, so z. b. X 47: 'erst wollen wir den standort gehörig erwägen, auf dem jeder von uns hält; damit wir um so redlicher licht und wetter teilen können. denn nicht genug, dasz wir alle mit gleichen waffen fechten. ein sonnenstrahl, der des einen auge mehr trifft, als des andern; ein strenger luftzug, dem dieser mehr ausgesetzt ist, als jener: sind vorteile, deren sich kein ehrlicher fechter wissentlich bedient usw. usw.' oder X 203: 'aber der herr haupt-

pastor wird ärgerlich werden, dasz ich ihm so schritt vor schritt auf den leib rücke, um ihn endlich in dem winkel zu haben, wo er mir nicht entwischen kann. er wird schon itzt, ehe ich ihn noch ganz umzingelt habe, mir zu entwischen suchen, und sagen' usw.

Das streben nach deutlichkeit zeigt sich aber auch im kleinen und einzelnen. die eigentümlichkeit Lessings, besonders reichlich zu interpungieren, hat O. Schade in besonderen aufsätzen behandelt (Königsberg. wissenschaftl. monatsblätter IV—VII passim). Lachmann hat mit feinem gefühl auch an stellen, wo ein überflusz erscheint, nichts ändern wollen, z. b. XI 518: 'der mehr zeit und mehr guten willen hat, mich zu unterrichten, als Sie, zu haben, mir zu meinem leidwesen versichern.' oft zeigt die interpunction nur die betonung an, mit welcher zu lesen ist, so X 162: 'habe auch ich, es nicht genug gesagt?', X 223: 'warum ist er der erste und einzige, der die lüge, in die welt schrieb?' u. a. m. auch den gebrauch unabhängiger parenthesen, die Lessing abhängigen, eingeschobenen sätzen vorzuziehen pflegt, erklärt v. Waldberg s. 6 aus dem wunsche, möglichst übersichtlich und deutlich zu schreiben. nicht selten fordert die deutlichkeit nachdruck und der nachdruck wiederholung. stellen dieser art sind besonders in den streitschriften zahlreich; z. b. X 59: 'aber in diesem tone schreckt man auch ab; und das wollte ich. abschrecken wollte ich.' X 76: 'aber du willst ihn nicht verstehen. du willst nicht. du willst nicht wissen' usw. für die Hamb. dram. hat solche stellen v. Waldberg s. 145 ff. gesammelt. besonders gern werden nachdrückliche pronomina verdoppelt: 'ich, ich' (X 70), 'dies, dies' (X 57) usw. auch drastische ausdrücke, kraft- und schimpfwörter gehören schlieszlich unter diese rubrik. eine blütenlese davon wird man mir erlassen. vgl. X 87. 103. XI 540. 541. 570; ferner X 25. 192. 224. 225. 247. XI 466.

Doch genug der kleinigkeiten. anlangend den deutlichen zusammenhang der sätze, so dürften wenig beispiele desselben ermangeln. obgleich eine gewisse grata negligentia nicht ausgeschlossen ist, die sogar die von Waldberg s. 7 angemerkte sprachliche unart: 'ein w e n i g s e h r unnatürlich' nicht vermeidet. besonders aber weisz Lessing nichts von der modernen schulmeisterlichen einschränkung der sprachlichen freiheit, wonach ein fürwort sich immer nur auf das nächste mögliche wort zurückbeziehen soll. das 'sie' in der s. 395 angezogenen stelle der Hamb. dramaturgie beweist dies zur genüge.

Anlangend ferner rein sprachliche hilfsmittel des deutlichen ausdrucks, so kann ich auf A. Lehmann s. 18 ff. verweisen, wo dergleichen verzeichnet ist. mir kommt es darauf an, auf einen kunstgriff Lessings aufmerksam zu machen, der noch wenig beachtet scheint, obgleich er fast überreichlich zur verwendung kommt. ein nicht geringer teil der gesamtwirkung Lessingschen stiles beruht nemlich auf der d i c h o t o m i s c h e n gedanken- und satzform, die gewöhnlich als antithese auftritt. durch diese liebt er, wie Schütz s. 33

sagt, 'das wahre in ein glänzendes licht zu setzen, ohne uns mit falschen farben an seinem rande zu täuschen'. Lessing selbst äuszert sich X 154 folgendermaszen: 'jede scharfsinnige unterscheidung' — und in der arbeit des scharfsinnes erkannten wir die vollste bethätigung seiner geistigen eigenart — 'jede scharfsinnige unterscheidung läszt sich von einem, der seiner sprache nur ein wenig mächtig ist, in eine antithese kleiden.' diese soll aber nicht ein 'wetterleuchten des witzes', sondern 'ein zerschmetternder strahl des scharfsinnes' sein. ein beispiel für tausend: X 9 heiszt es: 'und nun genug dieser fragmente! — wer von meinen lesern mir sie aber lieber ganz geschenkt hätte, der ist sicherlich furchtsamer, als unterrichtet. er kann ein sehr frommer christ sein, aber ein sehr aufgeklärter ist er gewis nicht. er kann es ferner mit seiner religion herzlich gut meinen: nur müste er ihr auch mehr zutrauen .. der gelehrte theolog könnte am ende darüber verlegen sein; aber auch der christ? .. kurz: der buchstabe ist nicht der geist; und die bibel ist nicht die religion. folglich sind einwürfe gegen den buchstaben, und gegen die bibel, nicht eben auch einwürfe gegen den geist und gegen die religion .. auch war die religion, ehe eine bibel war. das christentum war, ehe evangelisten und apostel geschrieben hatten. es verlief eine geraume zeit, ehe der erste von ihnen schrieb; und eine sehr beträchtliche, ehe der ganze kanon zu stande kam' usw. vgl. auch VIII 329. X 13.

Die neigung zur dichotomie erklärt auch Lessings vorliebe für die wendung 'ein andres, ein andres', z. b. X 125: 'ein andres ist ein pastor, ein andres ein bibliothekar.' (VIII 54. 194. X 33. 76. 145. 156. 170.)

Oft setzt sich diese zweigliederung seiten lang fort: die 10 thesen, welche die 'axiomata' verteidigen, sind fast durchgängig antithesen. auch steigert sich oft die antithese bis zum paradoxon, das immer geistreich und verteidigungsfähig erscheint. als beispiel diene die stelle X 58: wenn ich jemals so richtig, so klug zu denken fähig bin, so ist es um meinen verstand geschehen. das sagt mir mein verstand itzt. und habe ich jemals einen andern verstand: so hatte ich nie einen.'

Ich glaube, dasz von dem briefe des 14 jährigen knaben an seine schwester (XII 1), das älteste schriftstück, das wir aus Lessings feder besitzen und dessen erste sätze schon dichotomisch sind, nemlich: 'ich habe zwar an Dich geschrieben, allein Du hast nicht geantwortet. ich musz also denken, entweder Du kannst nicht schreiben, oder Du willst nicht schreiben' usw. —: dasz von diesem briefe an die allermeisten sätze, die Lessing geschrieben hat, sich zweigliedrig auffassen lassen. und dieses, dieses allein dünkt mich der richtige gesichtspunkt für die erscheinung jener 'wiederholungen', die v. Waldberg s. 39 ff. aus ganz falschen voraussetzungen unter dem begriffe 'symmetrie' zusammenfaszt. die meisten der von diesem gelehrten gesammelten beispiele entstammen dichotomischen sätzen; wie er

denn auch selbst diejenigen fälle besonders verzeichnet, wo 'wort- oder satzwiederholung mit gegensatz' stattfindet, d. h. nach unserer auffassung, wo die dichotomie zur scharfen antithesis wird. dagegen leugne ich nicht, dasz das, was v. Waldberg s. 96 ff. über den symmetrischen bau von Lessings perioden sagt, seinen guten grund hat und sich allerdings aus Lessings 'geistigem ordnungssinn' und aus seinem feinen gefühl für ein plastisches ebenmasz der rede erklärt. doch ist dies nicht ein specifisch Lessingischer, sondern der vorzug eines jeden guten stiles, noch dazu einer, der leichter gefühlt und bewundert, als klargelegt werden kann, weshalb auch v. Waldberg selbst (s. 96) bekennt, ein 'stilistisches princip' in dieser beziehung vergeblich gesucht zu haben.

Desgleichen widerstreitet meiner auffassung nicht, was derselbe forscher s. 114 ff. von einer 'latenten dreizahl' in Lessings schreibweise vorträgt. denn, wenn dieser die dichotomische gliederung auch vorzüglich anwendet, so ist doch natürlich die dreiteiligkeit nicht ganz ausgeschlossen. der betreffende abschnitt bei v. Waldberg enthält aber doch bei weitem weniger fälle, als der vorhergehende über die zweimalige wiederholung. und selbst diese wenigeren fälle sind noch sehr einzuschränken. niemand wird z. b. den s. 120 citierten satz mit v. Waldberg folgendermaszen abteilen wollen: 'zwischen dem 3n und 4n, und zwischen dem 4n und 5n acte geschieht demnach nicht allein das nicht, | was geschehen sollte, | sondern es geschieht auch platterdings gar nichts usw.' die conjunctionen 'nicht allein' und 'sondern' deuten, denke ich, die zweiteiligkeit verständlich genug an. in Lessings absicht lag die dreiteilige gliederung gewis nicht; denn eine solche ist in diesem falle fehlerhaft. der begriff 'geschehen' ist das dem ganzen gedanken zu grunde liegende substrat und ist antithetisch zerlegt in die beiden gegensätze des 'geschehen-sollens' und des 'garnicht-geschehens'.

Ich bleibe also bei der annahme einer vorherschenden zweiteiligkeit. der vorteil, den aus einer solchen die deutlichkeit des ausdruckes zieht, beruht, wie ich glaube, darauf, dasz die dichotomie dem verstande überhaupt ein so geläufiges werkzeug seiner denkarbeit abgibt. durch fortgesetzte abteilung des falschen gelangt man auf die ἄτομος des wahren. die dichotomie heimelt uns daher wie etwas eignes an, und an einer glänzenden antithese können wir uns freuen wie an einem kunstwerk, das in uns selbst etwas verwandtes hat.

So viel von Lessings deutlichkeit. von hier aus gelangen wir endlich zu zwei andern schönheiten seines stiles, die ich an letzter stelle, nicht als die letzten, bespreche: das epigrammatische und das metaphorische element. wie das dramatische an dem dramendichter, so haben diese beiden an dem verfasser der sinngedichte und an dem fabulisten gleichsam ihren poetischen gewährsmann.

Im anschlusz an das eben über die antithese gesagte liegt es

nahe, auf das epigrammatische, das man auch wohl das pointierte und witzige genannt hat, zuerst einzugehen. vgl. Guhrauer II 2, 21; Kuno Fischer I 66; Erich Schmidt anz. f. d. A. II 70.

Die verwandtschaft der epigrammatischen wendung mit der dichotomischen ausdrucksweise ist besonders für denjenigen, der Lessings auffassung vom epigramm kennt und billigt, ohne weiteres ersichtlich. ja, es fehlt sogar nicht an unmittelbaren bezügen. mit einem Logauschen sinngedicht verglich z. b. Danzel den satz X 175: 'darf ein prediger komödien machen? hierauf antworte ich: warum nicht? wenn er kann. darf ein komödienschreiber predigten machen? darauf war meine antwort: warum nicht? wenn er will? (Guhrauer II 1, 166 vgl. Stahr I[8] 74). — Das studium der französischen litteratur wird in diesem punkte auf Lessing nicht ohne einflusz geblieben sein. doch fand dieser einflusz in den reichen gaben seines verstandes auch günstigen boden. wie eng das epigrammatische mit Lessings naturanlage verknüpft war, zeigt uns der schlusz jenes schon angeführten briefes an seine schwester. hier heiszt es (XII 2): 'fast jeder wünschet zu dieser (neujahrs-) zeit gutes. was werde ich Dir aber wünschen? ich musz wohl was besonderes haben. ich wünsche Dir, dasz Dir Dein ganzer mammon gestohlen würde. vielleicht würde es Dir mehr nützen, als wenn jemand zum neuen jahr Deinen geldbeutel mit einigen 100 stück ducaten vermehrte.'

Wie nahe er oft an ein wirkliches sinngedicht streift, lehren stellen, aus denen sich mit leichter mühe ein solches in verse bringen läszt. ein versuch! XII 27 heiszt es:

'Seine redlichkeit und sein philosophischer geist läszt mich ihn im voraus als einen zweiten Spinoza betrachten, dem zur völligen gleichheit mit dem ersten nichts, als seine irrtümer fehlen werden.'

Deutschlands Spinoza ganz den freunden zu versprechen,
was mangelt Mendelssohnen? nichts als Spinozens schwächen!

es ist kaum nötig an stellen zu erinnern, wie VI 41, der berühmte anfang des 17n litteraturbriefes: 'niemand, sagen die verfasser der bibliothek, wird leugnen, dasz die deutsche schaubühne einen groszen teil ihrer ersten verbesserung dem herrn professor Gottsched zu danken habe. — Ich bin dieser niemand; ich leugne es geradezu.' eben so schlagend ist die wendung, die Lessing X 131 gegen Goeze nimmt: 'Goeze hat noch keinem seiner gegner das letzte wort gelassen, ob er sich gleich immer das erste genommen.' ebd. s. 134 lesen wir: 'auch das, was gott lehret, ist nicht wahr, weil es gott lehren will; sondern gott lehrt es, weil es wahr ist.'

Vergleiche noch X 145. 147. 163. 165. 185. 192 und die beispiele aus der Hamb. dram. bei v. Waldberg s. 143 ff., der diese fälle 'überraschungen' nennt. natürlich beruht alles sehr oft auf bloszem wortspiel, so X 165: 'überschreien können Sie mich alle acht tage: Sie wissen, wo. überschreiben sollen Sie mich gewis nicht.'

Dasz vor allen die eigentlichen streitschriften der vorzüglichste ort für die epigrammatischen wendungen sind, ist fast selbstverständlich. besonders liebt es Lessing, an übergängen solche überraschende lichter aufleuchten zu lassen, um den blick des ermüdenden lesers auf eine neue gedankenreihe aufmerksam zu machen. 'aber nun pasz auf, gähnender leser', heiszt es X 94, 'es wird was zu lachen geben'. am schlusse einer widerlegung finden wir X 192 mit rücksicht auf Klotzens gründe die wohlberechnete wendung: 'ich kann mir nichts armseligeres denken; — es wäre denn, was nun folgt.' an solchen stellen erkennt man die schärfe von Lessings gefürchtetem witz, mit dem er seine streitschriften so reichlich zu salzen liebte.

Ich komme nunmehr auf das metaphorische element in Lessings stilkunst, auf die mehr oder minder ausgeführten bilder und gleichnisse, welche seine schreibweise erleuchten und schmücken. hierüber besitzen wir die sorgfältige programmabhandlung von Cosack: 'bild und gleichnis in ihrer bedeutung für Lessings stil' (Danzig 1869), eine arbeit, die der dürftigen darstellung von A. Lehmann bei weitem vorzuziehen ist. zunächst ist hervorzuheben, dasz die neigung zu bild und gleichnis wiederum aufs tiefste in Lessings individualität begründet ist. es wird kein zufall sein, dasz von den 727 stellen, die Cosack gesammelt hat, nicht weniger als 104 auf band XII der Lachmannschen ausgabe entfallen, der die briefe Lessings enthält, also den ungezwungensten ausdruck seiner gedanken. die demnächst höchste zahl kommt bezeichnender weise den bänden zu, welche die streitschriften umfassen. auch ist das bild des kampfes in all der vieltönigkeit von Lessings ausdrucksweise fast das einzige, dasz sich öfter wiederholt (vgl. X 47. 48. 112. 131. 203. 211. 214. 233. 244. 248. 339 usw. usw.). wichtig für unsere auffassung ist es ferner, wenn wir sehen, dasz Lessing es sich zum ausgesprochenen vorsatze machen musz, wenn er sich einmal auch nur auf e i n e m bogen 'aller gleichnisse, aller bilder, aller anspielungen' enthalten soll (X 224). so natureigen war ihm das bestreben, das allgemeine im einzelnen zu zeigen und das geistige sinnlich zu verkörpern. man kann auch bei ihm geradezu von einer 'lust zum fabulieren' sprechen; wie er denn z. b. X 150 eine vollständig ausgeführte geschichte einflicht, in der wir die schicksale eines hessischen feldpredigers erfahren. Goeze hatte, wie wir aus X 214 sehen, die kleine lebensvolle dichtung für ernst genommen.

Vornehmlich mit rücksicht auf seine bilder hat Lessing (X 174) von einer 'erbsünde' seines stiles gesprochen, die diesen vor andern auszeichne. auch zeigt er an derselben stelle, wie nahe seine neigung zum metaphorischen ausdruck mit seiner vorliebe für den dramatischen dialog zusammenhängt. wie sehr er endlich auch auf die 'gedankenbilder' zu achten gewohnt war, die als 'innere sprachform' (Steinthal) den meisten wörtern der sprache deutlich zu grunde liegen, das zeigt sein sinniger ausspruch (X 212): 'der begriff ist der

mann; das sinnliche bild des begriffes ist das weib; und die worte sind die kinder, welche beide hervorbringen.'

Von der einfachsten metapher an entfaltet sich Lessings bildnerische kunstfertigkeit bis zum gleichnis, das er gern anbringt, 'weil es doch nichts verderben wird' (X 56), bis zu den berühmt gewordenen ausgeführten bildern vom aufseher im bildersaal (IV 7), von der windmühle (VIII 200) und endlich der krone aller gleichnis kunst, der parabel vom brennenden palaste (X 121), die ihm selbst 'nicht das schlechteste ist', was er geschrieben (X 132).

Oft ist diese kunstfertigkeit gerühmt worden, 'die meisterhafte allegorie, unter der man wie unter einem Coischen gewande den nackten körper sieht' (Schütz s. 34). dasz das 'omne simile claudicat' bei Lessing nicht zutreffe, ist auch schon oft gesagt worden (Cosack s. 12, Erich Schmidt anz. II 43). es liegt eben überall 'ein guter, triftiger sinn zum grunde, auch wenn nichts, als lauter ägyptische grillen und chinesische fratzenhäuserchen daraus emporsteigen' (X 213).

Auch einzelbeobachtungen sind schon mehrere angestellt. so zeigt Cosack s. 13, dasz Lessing es liebt von gleichnissen auszugehen. so scheint in der 'erziehung des menschengeschlechts' der ganze aufsatz aus der in § 1 gegebenen vergleichung von offenbarung und erziehung zu fieszen. umgekehrt finden wir auch nicht selten, dasz längere ausführungen am ende sich zuspitzen auf einen vergleich und gleichsam in ihn auslaufen (vgl. X 142. 150. 182). man könnte hier hinzufügen, dasz wo im verlaufe einer entwicklung bilder stehen, diese wie illustrationen das eben in logischer folge gesagte bestätigen. Lessing hat dadurch den vorteil, das denkvermögen des lesers gleichsam in einer pause ausruhen zu lassen, während er in dieser pause die phantasie desselben angenehm beschäftigt und zwar mit derselben sache, mit der soeben der verstand zu thun hatte. so wird diese gleichsam von zwei seiten sicher und natürlich aufgefaszt. er selber äuszert sich hierüber folgendermaszen (X 210): 'ich suche allerdings, durch die phantasie, mit auf den verstand meiner leser zu wirken. ich halte es nicht allein für nützlich, sondern auch für notwendig, gründe in bilder zu kleiden; und alle die nebenbegriffe, welche die einen oder die andern erwecken, durch anspielungen zu bezeichnen. wer hiervon nichts weisz und versteht, müste schlechterdings kein schriftsteller werden wollen; denn alle guten schriftsteller sind es nur auf diesem wege geworden.'

Treffend drückt diesen gedanken auch Schütz s. 37 aus, wenn er sagt: 'er sucht nicht lichter um damit prunk zu machen: er verstehet die kunst, einem zwar schon sichtbaren und hellen stoffe, dem wir aber doch ein wenig mehr glanz der beleuchtung wünschen, gerade im rechten augenblicke diese beleuchtung zu geben'.

Eine weitere einzelbeobachtung ist die, dasz Lessings bilder fast durchweg auf den gesichtssinn wirken wollen, wie dies später von Jean Paul vorschule der ästh. s. 458 geradezu als forderung an

den bilderschmuck des stiles ausgesprochen worden ist. dasz demnach 'akustische metaphern' thatsächlich bei Lessing nur äuszerst selten begegnen, zeigt A. Lehmann s. 15 f.

Auch auf das mitunter studierte von Lessings bildern hat man aufmerksam gemacht. schon Jean Paul bemerkt (a. o. s. 487), dasz er gern in dem schatze der volksweisheit und sage nach alten bildern jagt. XI 163 sehen wir ihn für die fortsetzung des Laokoon ein gleichnis aus Plutarch sich anmerken. den beispielen entlehnter bilder, die Cosack s. 13 anführt, und denen nachzuspüren ich nicht für so überflüssig halten kann, wie A. Lehmann s. 92 f., dürfte als neu hinzuzufügen sein die stelle III 208: 'wenn ein kühner geist voller vertrauen auf eigne stärke, in dem tempel des geschmacks durch einen neuen gang dringet, so sind hundert nachahmende geister hinter ihm her, die sich durch diese öffnung mit einzustehlen hoffen. doch umsonst; mit eben der stärke, mit welcher er das thor gesprengt, schlägt er es hinter sich zu usw.' das bild ist Leibniz geläufig. Lessing citiert selbst XI 49 folgende seiner worte: 'in Lockio sunt quaedam particularia non male exposita, sed in summa longe aberravit a janua. ferner: saepius aliquod novi invenit, qui artem non intellegit. item αὐτοδίδακτος quam alius. irrumpit enim per portam, viamque aliis non tritam aliamque rerum faciem invenit.'[5] an das ende dieser einzelbetrachtungen will ich eine bemerkung allgemeineren inhaltes stellen. nicht als ob ich sie für weniger wichtig oder richtig, als das vorhergehende hielte; — ich denke im gegenteil, dasz gerade sie auf Lessings bilderkunst ein sehr bedeutsames licht fallen läszt: sondern weil sie von der art ist, die sich durch einzelnachweise und beispiele nur auf sehr breiter grundlage auseinander setzen läszt. wer aber alles das bisher über Lessing und seine schreibweise gesagte sich vor augen hält und besonders den innigen zusammenhang erwägt, in dem wir seine poetischen theorien mit seiner prosa des öfteren wahrnahmen: der wird es ohne weiteres einleuchtend finden, wenn ich sage, dasz Lessings bilder, zum mindesten die ausgeführten, sich genau an die regel halten, die er im Laokoon aus dem wesen der redenden kunst für alles schildernde abgeleitet hat: seine bilder und gleichnisse sind durch und durch voll handlung.

Am schlusse ist noch die frage zu stellen, ob Lessing seiner prosa durch das metaphorische element bisweilen nicht einen überreichen schmuck verliehen habe. auch der bewunderer Lessings musz diese frage bejahen. der stellen, an welchen nicht nur zwei, sondern drei und mehr bilder sich häufen, sind nicht wenige. so heiszt es X 236: 'warum lasse ich es an dem kleinen ärgernis nicht bewenden, wenn ich nicht selbst freude an dem ärgernisse habe? — darum nicht; weil ich überzeugt bin, dasz dieses ärgernis überhaupt nichts,

---

[5] freilich ist dieses bild nach sprüche Salomonis 9, 1 dem ganzen mittelalter geläufig. siehe Paulsen gesch. d. gel. unt. s. 11, anm. 1.

als ein popanz ist, mit dem gewisse leute gern allen und jeden geist der prüfung verscheuchen möchten. darum nicht; weil es schlechterdings zu nichts hilft, den krebs nur halb schneiden zu wollen. darum nicht; weil dem feuer musz luft gemacht werden, wenn es gelöscht werden soll.' ferner VIII 195: 'doch Sie mögen leicht weder so schlimm, noch so einfältig sein: Sie preisen die felsenkluft wohl nur des widerhalls wegen. Sie schneiden den bissen nicht für meine, sondern für Ihre kehle; was mir würgen verursacht, geht bei Ihnen glatt herunter. wenn das ist, mein wertester herr: so bedaure ich sie, dasz Sie an den unrechten gekommen. den ball, den ich nicht fangen mag, mag ich auch nicht zurückwerfen' usw.

Auch Lessing selbst bezeichnete, wie wir sahen, sein verweilen bei den metaphern, sein ausspinnen derselben als einen fehler seines stiles, schon darum, weil es denselben zu merklich auszeichne. wir werden lieber sagen: darum, weil auch hier wiederum das poetische element in der prosa noch allzu lebendig war. so ist auch der erste abschnitt A. Lehmanns überschrieben 'die bilderpoesie in Lessings prosa'.

Jean Paul (a. o. s. 538) und schon vor ihm Meister (hauptepochen der deutschen sprache. schriften der Mannheimer deutschen gesellschaft II 268) haben sogar auf den rhythmus aufmerksam gemacht, durch welchen Lessing besonders am schlusse seiner perioden einen ruhigen, wohllautenden tonfall zu erzielen bestrebt ist. auf dem gleichen bestreben wird auch die auffallende stellung der hilfsverba in den meisten fällen beruhen, die A. Lehmann s. 105 ff. bespricht, aber, wie mir scheint, nur gezwungen erklärt. so lesen wir IX 150: (Leibniz), 'der, wenn es nach mir gienge, nicht eine zeile vergebens müste geschrieben haben', bei weitem voller und eindringlicheren klanges als 'geschrieben haben müste'. übrigens halte ich es für unfruchtbar näher hierauf einzugehen, denn dieser rhythmus ist etwas durchaus freies, individuelles und wohl zu fühlen, aber nicht zu zergliedern. sehr schön sagt Jean Paul a. o.: 'ist nur einmal fülle und sturm zugleich in einer seele: so wird es schon brausen, wenn er durch den wald zieht, oder säuseln, wenn er sich durch blumen spielt.'

Um endlich auf das poetische element in Lessings sprache zurückzukommen, so müssen wir uns gegenwärtig halten, dasz er am anfange der entwicklung unsrer neuern prosa gestanden hat, und dasz eine reine scheidung zwischen beiden stilarten vorzunehmen erst Herder vorbehalten gewesen ist. wie Lessing es thut, werden auch wir gern die überfülle seiner schönen bilderpoesie der schonung des kunstrichters anempfehlen (X 174).

Leipzig. Otto Immisch.

42.

DISPOSITIONEN ZU ODEN DES HORAZ FÜR DEN SCHULGEBRAUCH.

(fortsetzung von jahrgang 1883 s. 292—298 und von jahrgang 1885 s. 188—194.)

Auszer den früher genannten schriften sind für die folgenden dispositionen auch Gebhardis ästhetischer commentar und die ausgabe der oden und epoden von Kiessling zu rate gezogen.

I 1.

Mögen andre anderes erstreben,
ich will der kunst des liedes leben.

A. (Einleitung.) Mäcen, fürstlicher mann, hort und schmuck meines lebens! 1 u. 2.

B. (Thema.) die einen trachten nach diesem, die andern nach jenem; ich will nur lyrischer dichter sein, 3—34.

I. Wie verschieden sind doch der menschen bestrebungen, wünsche und neigungen! 3—28.

1) manche streben nach äuszerer ehre, aber auch sie nicht in gleicher weise, 3—10.
   a) die einen suchen den ruhm der ritterlichkeit in kampfspielen, 3—6,
   b) andere wünschen sich staatliche ehrenämter, 7 u. 8,
   c) noch andere wollen das ansehen, das bloszer reichtum gibt, 9—10.

2) manchem kommt es lediglich an auf besitz, 11—18. aber auch hier welche gegensätze!
   a) dem altangesessenen landmann genügt der kleinste, aber ruhige und sichere besitz, seine pflege und ausbeute, 11—14.
   b) dagegen nach immer gröszerem besitz jagt der ruhelose kaufherr: ihm ist, was er hat, immer zu wenig; wo ihm gewinn winkt, scheut er keine unruhe des lebens, keine noch so groszen gefahren, 15—18.

3) wieder für andere ist belustigung allein die losung, 18—28.
   a) so sucht der bequeme lebemensch den genusz des lebens beim wein und in behaglicher ruhe, 19—22.
   b) andere loben sich ein ewig bewegtes leben und treiben, seis im feldlager und im kriege, seis auf der jagd, 23—28.

II. Und ich? meine ehre, mein reichtum, meine lebensfreude ist die lyrische dichtkunst, 29—34.

C. (Schlusz.) erkennst du, Mäcenas, meine dichterischen leistungen an, so ist mein höchster wunsch erreicht, 35 u. 36.

I 7. Mit dem rechten lebensmut kann man überall glücklich sein.

I. Wohl ziehen wir menschen einen ort dem andern vor, 1—14.
  1) viele loben die ferne, der eine diese, der andere jene berühmte schöne stadt und gegend, 1—9.
  2) und mir geht kein ort der welt über mein idyllisches Tibur, 10—14.

II. Aber am ende hängt das glück nicht ab vom ort, 15—32.
  1) überall folgt ja auf regen sonnenschein, und überall ist der lebensfreude wahrer feind der trübsinn. ihn verscheuche durch wein, wenn du jetzt im lagerleben aushalten und fern von deiner schönen heimat sein muszt, 15—21.
  3) nimm dir Teucer zum vorbild: aus vaterhaus und vaterland vertrieben, fand er im wein den mut wieder, und im festen vertrauen auf eigne kraft und auf des gottes verheiszung, steuerte er wieder hinaus ins meer, um sich eine neue heimat zu gründen, 21—32.

I 10. An Merkur.

I. Merkur, du wohlthäter des ganzen menschengeschlechts in seiner kindheit, 1—4; denn du begründetest seine cultur:
  1) du gabst ihm die sprache (Ἑρμῆς λόγιος),
  2) du gabst ihm die gymnastik (ἀγώνιος),

II. Merkur, du nützlicher und heiterer gesell der götter, 5—12; denn
  1) du bist ihr bote (διάκτορος),
  2) du erfandest die lyra (μουσικός),
  3) du bist ihr geborener spaszmacher (κλέπτης).

III. Merkur, du milder menschenfreund in not und tod, 13—20; denn
  1) du hilfst den bedrängten (ἐριούνιος),
  2) du geleitest, den oberen wie den unteren göttern zum dank, die toten in die unterwelt (ψυχοπομπός).

I 17. Ländliches stillleben.

I. Hier rings auf meinem Sabinum waltet gottesnähe und gottesfriede, 1—14:
  1) ihn fühlen meine tiere: schädliche natureinflüsse bleiben ihnen fern, und sie fürchten nicht die nachstellungen feindlicher tiere, wenn des fluren- und waldgottes flötentöne durch die berge hallen, 1—12;

2) ihn fühle ich selbst: hier durchzieht mich das bewustsein: ich stehe unter göttlichem schutz, und den göttern angenehm ist mein frommer sinn und meine liedergabe, 13 u. 14.

II. Komm denn hierher, Tyndaris, zu stillem und friedlichem genusz des lebens, 14—28:

1) die gaben der flur, der kühle schatten des thales erwarten dich und die klänge deiner liebeslieder, 14—20;
2) hier findest du ein einfaches mahl, ungestört durch lärm und streit oder gar durch verliebte zudringlichkeit, 21—28.

I 18. Weinlied.

A. Wein vor allem gepflanzt auf Tiburs boden, mein Varus! 1 u. 2.

B. Des weins gewalt, 3—16.

I. Seine segenskraft, 3—6:

1) er macht und bewahrt lebensmut: ohne wein ist alles eine schwere last, er nur verscheucht die nagenden sorgen, 3 u. 4;
2) er bringt lebensfreude: vergessen sind kriegesmühen und drückende lage, lied und liebe ziehen ins herz, 5 u. 6.

II. Seine verderbliche kraft: nur masz gehalten! denn nur in dem maszvollen genusz seiner gabe hat Liber solchen segen gelegt. unmäszigkeit

1) ist roh und barbarisch, entfesselt oft gierige leidenschaft und zieht dann verderben nach sich, wie es die beispiele der Lapithen und der Sithonier zeigen, 9—11;
2) ist gottlos und eine entweihung des Bacchus selbst und seiner geheimnisvollen kraft; davon will ich mich rein erhalten, 11—13;
3) bringt, wie die tägliche erfahrung lehrt, auch in dem sonst edleren menschen alles unedle und schimpfliche der menschlichen natur zur herschaft: selbstsucht, prahlerei, plaudersucht (vertrauensbruch), 13—16.

I 19.

Was gehn mich Scyth' und Parther an?
mir hat's die Venus angethan,
sie hat mich ganz in ihrem bann.

I. Schon wieder furchtbar verliebt! 1—8.

1) kaum sind einmal die liebeshändel beendet, fängt liebesleidenschaft schon wieder an, mich zu quälen, 1—4;
2) die Glycera ist aber auch gar zu schön und verführerisch! 5—8.

II. Und nun kein anderer gedanke mehr, als: wie still' ich meine liebesnot? 9—16:

1) ganz im bann der liebesgöttin, soll ich von Scythen und Parthern singen? unmöglich! 9—12;
2) will nur rasch der göttin ein opfer bringen, dasz sie mir milder nahe, 13—16.

I 26.

Soll'n die Musen dich erfreun,
muszt du ihnen ganz dich weihn.

I. Wer den Musen wirklich lebt, der macht es wie ich, 1—6:
1) überhaupt fort mit den grillen und sorgen! 1—3;
2) insonderheit unbekümmert um die politik und um die händel der welt! 3—6.

II. So ungetrübt musz auch meines Lamia gemüt sein. dann, o Muse, die du nur ungetrübter quellen dich erfreust, segne und weihe ihn, 6—12:
1) reiche ihm der dichtung sonnige blüten und den dichterkranz, 6—9,
2) und, wie ich nichts habe von allen ehren, die ich geniesze, wenn ich dich nicht habe, so beselige auch ihn, wie ers verdient, durch seine lieder, 9—12.

Krotoschin. Leuchtenberger.

43.

Wesener, P., griechisches elementarbuch. zweiter teil. neunte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1886.

Der zweite teil des griechischen elementarbuches von Wesener hat bereits die 9e auflage erlebt, ein beweis, dasz es trotz der vielen concurrenzunternehmen, welche auch auf diesem gebiete aufgetaucht sind, seinen platz behauptet. die vorzüge desselben, als da sind die meist gute auswahl der griechischen übungssätze, die hinzufügung eines etymologisch geordneten vocabulars, der genaue anschlusz an die gebräuchlichsten grammatiken machen es einem schwer, dasselbe mit einem andern buche dieser art zu vertauschen. dies schlieszt jedoch nicht aus, dasz es in einigen punkten noch der verbessernden hand bedarf, und es sind besonders drei punkte, welche unterzeichneter zur sprache bringen und auf welche er die aufmerksamkeit des herausgebers richten möchte.

Zuerst scheint eine vermehrung der deutschen sätze bzw. übungsstücke, sowie eine teilweise andere anordnung geboten. während die griechischen übungssätze vollständig ausreichen, fehlt es bei längerem gebrauche bald an deutschen, weil die sei es mündlich sei es schriftlich übersetzten sätze sich trotz der strengsten controle leicht vererben. diesem übelstande liesze sich auf zweifache weise leicht abhelfen. einmal dadurch, dasz noch einige deutsche sätze hinzugefügt würden, wobei die verschiedenen modi mehr als bisher zu berück-

sichtigen wären, zum andern dadurch, dasz nach durchnahme eines verbums bzw. einer verbalclasse wie in neuern übungsbüchern einige zusammenhängende stücke eingeschoben werden, welche besonders zu exercitien verwendet werden könnten. die erfüllung dieses wunsches würde bei den ersten verben auf -μι eine etwas andere anordnung der stücke zur folge haben, da das medium und passivum nicht mehr vom activum zu trennen wäre. auch dürfte es sich empfehlen ἵημι gleich nach τίθημι durchzunehmen und demnach dem 10n übungsstücke eine andere stelle anzuweisen. besonders macht sich der mangel an übungssätzen bei den verben der dehnclasse bemerkbar. hier könnten auch noch einige griechische hinzugefügt werden. und warum die verba mit anomaler bedeutung nicht wenigstens durch deutsche übungssätze geübt werden, habe ich immer noch nicht einsehen können. bei allen neuen sätzen möchte ich jedoch berücksichtigt wissen, dasz die sätze sachen enthalten, welche in dem gesichtskreise des schülers liegen. daher können auch im Wesener die sätze, welche aus der ägyptischen geschichte genommen sind, wohl durch andere ersetzt werden. auch der satz XIII 3 macht dem angehenden tertianer noch zu viel zu schaffen. und schlieszlich: so dankbar wir dem verfasser für jede vermehrung schöner dichterstellen sein müssen, so dürfte doch bei der auswahl derselben darauf zu achten sein, dasz möglichst nur regelrecht gebaute genommen werden.

Der zweite punkt betrifft das etymologisch geordnete vocabular, welches ein besonderer vorzug des buches ist. doch bietet es in praktischer beziehung teils zu viel, teils zu wenig. vermissen würde ich ohne schaden die mit einem sternchen versehenen worte, welche nur bei dichtern vorkommen. sollen sie stehen bleiben, so möchte ich kleineren druck dafür verwendet wissen. dasselbe gilt von wörtern, welche höchst selten vorkommen, wie θέμεθλα, ἐπίθημα, κέραμις, und welche der schüler vielleicht nie in seinem schriftsteller lesen wird. dafür könnten dann manche phrasen, welche mit diesem oder jenem verbum gebildet sind, hinzugefügt werden, wie sie zum teil selbst in der grammatik von Franke-v. Bamberg stehen. wenigstens sehe ich mich genötigt, z. b. bei τίθημι eine ziemliche anzahl zu dictieren, welche in den übungsstücken oder bald darauf im Xenophon vorkommen. hier genügt es nicht, dasz der schüler sie in dem übungsstücke einmal liest, sondern er musz sie als vocabel lernen. ich halte aber weniger die grammatik als ein etymologisch geordnetes vocabular für den ort, wo der schüler diese phrasen lernt.

Drittens vermisse ich eine kleine zusammenstellung syntaktischer regeln, soweit sie bereits im pensum der untertertia vorgekommen sind oder im laufe des jahres dem schüler gegeben werden müssen. im groszen und ganzen kann die zusammenstellung der regeln, wie sie Bachof in seinem übungsbuche gibt, als muster dienen, natürlich mit hinweglassung dessen, was nicht unbedingt notwendig ist, und wogegen der schüler nicht so leicht fehlen wird, wie regel

6 und 8. ich selber habe in der regel folgendes verfahren eingeschlagen. da der nach obertertia versetzte schüler die im übungsbuch von Seyffert-v. Bamberg gegebenen regeln in ein regelbuch eingetragen und gelernt hat, so dictiere ich ihm noch folgende rubriken: 1) μή, 2) bedingungssätze, 3) iterativsätze, 4) griechische verben durch deutsche adverbien wiedergegeben, 5) ὡς mit dem particip, 6) ὥστε mit indicativ oder infinitiv, 7) πρίν mit dem infinitiv und einigen andern. stehen diese wenigen regeln auf 3—4 seiten zu anfang des buches, so kann durch zahlen leicht auf dieselben verwiesen werden und der schüler wird mit gröszerer freudigkeit arbeiten. wie viele der verfasser aufnehmen will, musz seiner eignen erfahrung überlassen bleiben. einen anhalt hat der verfasser selber an den noten, welche unter dem texte stehen. diese müssen möglichst vermieden werden; sie befördern nur die denkträgheit. dasz dabei, wo es angeht, wie bei μή möglichst auf die bekannten regeln verwiesen wird, ist wohl selbstverständlich.

Sollte der herr verfasser sich entschlieszen können, die angeregten punkte einer näheren erwägung zu unterziehen und die dabei ausgesprochenen wünsche zu erfüllen, so dürfte das übungsbuch nicht unwesentlich an brauchbarkeit gewinnen.

Arnstadt. W. Müller.

44.

LATEINISCHES ÜBUNGSBUCH FÜR TERTIA IM ANSCHLUSZ AN CAESAR BELL. GALL. NEBST PHRASENSAMMLUNG UND MEMORIERSTOFF VON DR. WILHELM FRIES. ERSTE ABTEILUNG: FÜR UNTERTERTIA. Berlin, Weidmann. 1885. 81 s.

Eine recension des ersten derjenigen übungsbücher, welche im anschlusz an Caes. bell. Gall. verfaszt sind, schlosz mit den merkwürdigen worten: 'man freue sich des hier gebotenen und warte nicht, bis noch besseres auf diesem gebiete kommen werde' (zeitschr. f. gymnasialw. 1882 s. 762). für diejenigen, die trotzdem gewartet haben, sind nach dieser arbeit — von Müller — noch vier andere bücher erschienen, die denselben zweck verfolgen, das von Venediger, von Fries, von Wezel und von mir verfaszte. ich halte eine solche concurrenz für durchaus erwünscht und glaube, dasz der sache damit nur gedient sein kann. jedes dieser bücher, von denen man doch annehmen musz, dasz sie infolge langjähriger praxis entstanden sind, enthält ein stück unterrichtsmethode, und der lehrer der tertia, besonders der jüngere, wird wohl aus einem jeden, aus dem einen mehr, aus dem andern weniger für seinen zweck benutzen können. manche recensenten verurteilen ein buch viel zu früh, weil sie gerade die betreffende methode nicht billigen, während andere eben dasselbe buch für recht brauchbar halten. auch die verschiedenen lehrpläne der einzelnen anstalten rechtfertigen durchaus eine

concurrenz auf diesem gebiete. ein buch wie das vorliegende oder wie das von Müller scheint mir an einem gymnasium wie das Potsdamer — nach seinem im jahre 1869 veröffentlichten lateinischen lehrplane — kaum brauchbar zu sein, während sie anderswo ganz gute dienste leisten können.

Zunächst halte ich es hinsichtlich der methode des lat. unterrichts in tertia für nicht unwichtig, in welcher weise die wiederholung und erweiterung des pensums der quarta (d. i. casuslehre, nebst orts- und zeitbestimmungen) stattfindet. auf diesem gebiete sollte wenigstens ein nach secunda versetzter schüler sicher sein, damit diese classe völlig für andere übungen spielraum habe. ich halte es demnach durchaus für geboten, die casuslehre während der zwei jahre der tertia noch recht energisch zu wiederholen. schon deswegen wäre daher ein buch wie das der brüder Müller für mich unbrauchbar; in etwa zehn, dabei sehr kurzen stücken wird hier diese ganze wiederholung abgemacht, und zwar nur im anschlusz an Caes. lib. I und VII. weit gründlicher ist Fries. die ersten 23 seiten seines buches, das überhaupt nur — von der 'allgemeinen wiederholung' abgesehen — 57 seiten übungsstoff enthält, sind der casuslehre gewidmet. vielleicht dürfte das eigentliche pensum der untertertia dabei etwas zu kurz gekommen sein. doch wichtiger scheint mir etwas anderes. es wird bei Fries die casuslehre im anschlusz an bell. Gall. I cap. 1—47 eingeübt. soll denn nun etwa der lehrer den eben aus quarta versetzten schüler so lange nur das alte pensum wiederholen lassen? sollte er nicht vielmehr des letztern drang und begierde nach etwas neuem möglichst zu befriedigen und auszunutzen suchen? es braucht zwar nicht gerade 'ermüdend' zu wirken, wenn zu anfang eines neuen schuljahres das pensum der frühern classe wochenlang wiederholt und freilich auch ergänzt wird; zumal ein energischer lehrer wird es auch dann verstehen, die geistige thätigkeit der schüler fortwährend in spannung zu erhalten; aber lehrer, wie sie sein sollten, sind leider nicht überall vorhanden, und in den meisten fällen scheint es mir didaktisch wo nicht richtiger, so doch bequemer und fruchtbarer, jedes neue schuljahr mit dem neuen pensum zu beginnen, um dann gelegentlich, bald hier, bald da, in demselben eine kurze pause zu machen und einen teil der casuslehre einzuschieben. wenn ein übungsbuch — im anschlusz an Caesar! — in dieser weise eingerichtet ist, hat auch der lehrer gröszere freiheit. er kann bisweilen eine solche pause überschlagen und im pensum der classe fortfahren, um dann den betreffenden abschnitt der casuslehre bei späterer gelegenheit vorzunehmen. denn es wird doch wohl niemand solch übungsbuch ganz übersetzen lassen; schon die zeit fehlt dazu. da nun der schüler inhaltlich überall orientiert ist, hat ein auslassen von einigen capiteln kein bedenken, um so weniger, wenn aus einem buche Caesars mehrere kleine, mit besonderer überschrift versehene ganze gemacht sind. bei Fries wäre allerdings der ausweg möglich, dasz man die lectüre

Caesars mit lib. II begönne, um gelegentlich einzelne abschnitte aus lib. I einzulegen. aber ohne einige unbequemlichkeit wird das nicht angehen. dieselbe ist allerdings noch gröszer bei Wezel, welcher der einübung der casuslehre drei ganze bücher widmet (I—III), während nur lib. IV und V das eigentliche pensum der untertertia berücksichtigen (lib. VI ist zur wiederholung bestimmt). mir erscheint eine solche anordnung nicht ganz angemessen, und ich halte allerdings den weg, den ich in dieser beziehung in meinem eignen buche eingeschlagen habe, für richtiger. derselbe mag wohl manchem etwas tumultuarisch vorkommen; ich aber habe ihn durch die praxis bewährt gefunden. obwohl ich weisz, dasz das nicht eben viel sagen will; wahrscheinlich werden Fries und Wezel von ihrer methode dasselbe behaupten. bequemer für den lehrer scheint mir auch die einrichtung eines derartigen übungsbuches zu sein — die bei Fries und Wezel nicht vorhanden ist, wohl aber bei Müller und bei mir — dasz die bearbeitung eines jeden Caesarbuches — auszer der wiederholung der ganzen casuslehre — womöglich auch die einübung des gesamten pensums der classe bringt. auch dadurch gewinnt der lehrer gröszern spielraum: er kann bald diesen, bald jenen abschnitt auslassen und die einübung des betreffenden pensums im nächsten semester d. i. an dem folgenden buche Caesars vornehmen.

Ein zweiter die methode betreffender punkt ist die verteilung der pensen. auch hier halte ich das buch von Müller für mangelhaft. Fries und Wezel — und ebenso hatte ich das vorher gethan — trennen zunächst die aufgabe der untertertia von der der obertertia. sodann geben diese drei bücher die §§ der grammatik genau an, welche der einen, wie der andern classe zuzuweisen sind. bei Müller fehlt beides. aber die aufgabe, die Fries für die untertertia bestimmt, ist eine ziemlich grosze, nemlich fast die ganze syntax der tempora und modi. nur etwa 2—3 abschnitte, auszerdem einzelne regeln und anmerkungen der Ell.-Seyff. grammatik sind der obertertia vorbehalten. also werden viele anstalten, die dieser classe einen bedeutend gröszern teil der syntax zuweisen (vgl. den lehrplan des Potsdamer gymn. s. 13), das buch von Fries nicht gut gebrauchen können. ich selbst bin entschieden für ein kleineres pensum der untertertia, zumal jetzt, bei so verkürzter zeit. wenn geklagt wird, dasz in den oberen classen so mangelhafte grammatische kenntnisse und leistungen vorhanden sind, so beruht das meines erachtens zum teil darauf, dasz die erste durchnahme und einübung der regeln deswegen nicht gründlich genug gewesen ist, weil der stoff für die betreffende zeit zu grosz war. auch scheinen mir die regeln über indicativ und conjunctiv in hauptsätzen, die Fries mit anderen für untertertia bestimmt, in dieser classe zu schwierig zu sein. man hat seine not damit, dasz der obertertianer sie völlig begreift (z. b. die verschiedene übersetzung von 'sollen').

Ebenso halte ich die kleineren pensa, in welche Fries die gesamtaufgabe der untertertia zerlegt, zum teil für zu umfangreich.

so werden z. b. s. 31 ut, ne, quo, quin, quominus zusammen eingeübt; ebenso s. 38 donec (dum), priusquam, cum, quod (was ich in drei pensa zerlegen würde); ferner s. 40 und s. 44; wenn auch immerhin durch ausscheidung mancher regel das gebiet ein wenig eingeschränkt wird. ich habe es für richtiger gehalten, dem neuversetzten zunächst immer nur einen sehr kleinen abschnitt des pensums zu erklären und einzuüben, dann zu einem andern ebenso kleinen überzugehen und erst später mehrere solcher gruppen mit einander zu verbinden. ferner scheinen mir bei Fries einige abschnitte zu kurz zu sein und nicht ausreichend, um die betreffenden regeln gründlich einzuüben; z. b. s. 24. 26. 49. 53. diese letzten beiden, orat. obliqua und gerund., würde ich allerdings, mit andern, lieber der obertertia zuweisen. auch findet sich orat. obl. wiederholt vor s. 49. wenn das im Caes. bell Gall. häufig vorher der fall ist, so reicht dieser grund meines erachtens nicht aus. es ist etwas anderes, wenn der schüler aus dem latein übersetzend das richtige findet; etwas anderes, solche regeln bei der umgekehrten übersetzung in bewuster weise anzuwenden.

Indes hat der verf. auf einige dieser bemerkungen schon in der vorrede geantwortet. er setzt voraus, dasz vor dem gebrauche seines übungsbuches eine einübung der einzelnen regeln in der classe stattgefunden hat und verweist in dieser beziehung auf einen aufsatz von H. Meier in der zeitschr. f. gymn. bd. 38 s. 641. von diesem standpunkte aus ist Fries im recht. Meyer sagt ausdrücklich (s. 651), in dem übungsbuche seien 'nur gröszere gruppen von regeln in freier weise zu berücksichtigen, vor allen dingen aber nicht stücke über einzelne regeln zu geben'. diese einzelnen regeln sollen eben nach seiner methode vorher mündlich eingeübt werden. mir scheint das aber keinen groszen unterschied auszumachen, ob ich einzelne regeln an augenblicklich gemachten beispielen oder aus einem übungsbuche einübe. die consequenz, die Meier, vielleicht also auch Fries, zieht, ist dann allerdings richtig, dasz nemlich das übungsbuch nur bei häuslichen exercitien benutzt werden soll. wer nun also nicht dieser ansicht ist, wird daneben noch ein zweites haben wollen, um die regeln auch in der classe üben zu können. ich stimme in diesem punkte mehr mit Köpke überein, welcher ('aufgaben zum übers. ins lat.' s. V) 'grammatische abschnitte von verhältnismäszig so geringem umfange' wünscht, 'dasz ein gründliches durcharbeiten derselben wirklich verlangt werden kann'. demgemäsz zerlegt er in seinem buche — d. i. für obersecunda! — die ablativregeln in vier einzelne gruppen; nach meinem urteil allerdings hierin für diese classe etwas zu weit gehend.

Alle diese ausstellungen bezeichne ich selbst als subjectiv. auch glaube ich, dasz ein lehrer, selbst wenn er dieselben teilt, wohl darüber hinwegkommen kann, falls das buch nur sonst brauchbar ist. das letztere ist aber meiner ansicht nach durchaus der fall. auch nenne ich es einen vorzug des buches, dasz dem schüler bisweilen

gröszere anstrengung zugemutet wird, als es in vielen andern übungsbüchern nicht blosz für unter- sondern auch für obertertia der fall ist. die erfahrung lehrt, dasz sich der schüler schon nach kurzer zeit an manche scheinbare schwierigkeit so gewöhnt, dasz er sie als solche gar nicht mehr ansieht. und es hat bedeutenden wert für die höheren classen, wenn er zeitig genug an gewisse wendungen und stilistische regeln gewöhnt wird, zumal ohne dieselben eine übersetzung aus dem lat. ins deutsche kaum möglich. dahin gehören z. b. sätze, die verkehrterweise von andern für undeutsch gehalten werden: 'von dem man wuste, dasz er groszen einflusz besitze' (s. 5); ebenso s. 2. 23 u. 48; ferner: 'und daher, und deshalb' durch bildung einer periode zu übersetzen; 'ansichten' durch relativ- oder finalsatz; 'eroberung Galliens' durch acc. c. inf.; 'an ihrer spitze' = relativsatz; 'bei ihrer schwachen reiterei' = causaler nebensatz, und sehr viel anderes. der verf. wird gewis in der praxis dieselbe erfahrung gemacht haben wie ich, dasz die schüler aller solcher 'schwierigkeiten' sehr leicht herr werden. trotzdem geht er doch vielleicht für einen untertertianer bisweilen etwas zu weit. z. b. ein 'ebenfalls' = ipse quoque (s. 12) findet sich nicht selten (ohne eine anmerkung!); ebenso wendungen wie 'damit seine truppen denen (!) der feinde gewachsen wären' (s. 4. 9. 24). 'der ausgang wäre ein anderer gewesen' (s. 7) scheint ein versehen zu sein, denn ein futurum fuisse will auch der verfasser nicht in untertertia; freilich verlangt er gleich darauf ('er würde die tapferkeit kennen gelernt haben') dieselbe construction. bisweilen bringt er auch regeln eher in anwendung, bevor das betreffende pensum eingeübt ist. dies dürfte aber doch nur dann gestattet sein, wenn die stelle Caesars dieselbe construction hat. aber auf s. 50 ('während sie vorher') steht ein cum adversat., welches nach s. 40, und zwar mit recht, von der untertertia ausgeschlossen sein soll. ferner s. 8 ('wir sind so unterwiesen'), s. 16 ('was sollte werden'), s. 16 ('mag er in einem groszen oder').

Was den inhalt betrifft, so steht das buch auf demselben standpunkte, wie die übrigen von mir oben genannten; sie geben im wesentlichen nur die erzählung Caesars in anderer gestalt. Wezel wird zwar laut vorrede gegen dieses urteil einsprache erheben; aber so originell auch zum teil die form ist, welche er diesem inhalte gegeben hat, so kann ich thatsächlich nicht viel neues darin finden. eine unterhaltung zwischen zweien über die ereignisse, die im Caesar erzählt werden — wie sich solch colloquium schon bei Fries s. 61 findet und bei Wezel überaus häufig ist — wird diesen und jenen punkt weiter ausführen, von einer andern seite her darstellen, auch etwas verändern und mit diesen oder jenen zusätzen versehen, die zum teil der erklärung des schriftstellers dienen mögen; aber damit scheint mir nicht viel gewonnen zu sein, um 'das ermüdende' fern zu halten, was andere bei solchen 'paraphrasen' zu finden glauben. gegen solche ansicht habe ich diese methode kurz in der vorrede meines übungs-

buches für tertia (s. V) verteidigt. es ist der standpunkt des erwachsenen, den die gegner hierbei einnehmen; für schüler stelle ich nach eigner erfahrung eine solche ermüdung in abrede, und andere collegen haben mir zugestimmt. sodann, glaube ich, wird eine innige verbindung von lectüre und grammatischen übungen und dabei eine möglichst ausgedehnte verwertung der phrasen und vocabeln des autors wohl nur auf solchem wege möglich sein; wenigstens scheint mir der andere, von den gegnern eingeschlagene, in dieser beziehung zurückzustehen. was Wilms (zeitschr. f. gymn. 1885 s. 749) für das extemporale behauptet, 'es berührt die kinder geradezu heimatlich, erfrischend, ermutigend, sobald die aus der lectüre bekannten klänge an ihr ohr dringen', das gilt meiner ansicht nach auch für das übungsbuch, da das übersetzen aus demselben gewissermaszen ein mündliches extemporale genannt werden kann. beachtenswert scheint mir auch zu sein, was Weineck im pädagog. archiv XXV (1883) s. 140 in dieser beziehung sagt.

Meist ist die darstellung von Fries kürzer als die Caesars. bisweilen führt er jedoch auch das original weiter aus, und ich sehe nicht ein, weshalb man nicht manchen punkt, den Caesar nur angedeutet, manche gründe, die er anzugeben unterlassen hat, zur sprache bringen oder genauer und eingehender behandeln und so gewissermaszen den autor als material benutzen sollte. wenn man vollends ein groszes buch Caesars oder eine schrift Ciceros in viele kleinere abschnitte mit besondern überschriften zerlegt, so wird eine ausgedehntere ausführung einzelner punkte um so berechtigter sein, als ja manches, was in einem groszen geschichtswerke unwichtig sein kann und daher kurz abgemacht wurde, in dem neuen ganzen eine ungleich gröszere bedeutung erlangen wird. z. b. benutzt Fries — der allerdings eine solche zerlegung in kleinere abschnitte nicht hat — die wenigen worte Caesars (II 5) Remos cohortatus liberaliterque oratione prosecutus und führt selbst diese rede folgendermaszen aus: 'was soll ich thun? soll ich sie angreifen? soll ich mich im lager halten? ich selbst wünschte, jene scharen möchten getrennt werden. wären sie doch nicht schon an einem orte versammelt! laszt uns daher nicht zögern!' gewis, 'man fühlt die absicht', nemlich die, den conjunctiv in unabhängigen sätzen einzuüben: 'und man wird verstimmt'*, behauptet mancher der gegner. ich frage nur: wer ist dieser 'man'? der erwachsene? dann gebe ich die verstimmung zu. bei dem schüler stelle ich sie in abrede. der pflegt doch auch sonst nicht gerade 'verstimmt' zu werden, wenn er die absichten des lehrers merkt. der wird vielmehr unmutig und

* dieses wort wird oft genug gemisbraucht. weit häufiger wird man im leben nicht verstimmt, wenn man eine absicht fühlt. manche sentenzen, die Tasso in jenem drama ausspricht, enthalten nicht unbedingte wahrheit, ja einzelne sind geradezu falsch, wie z. b. das wort 'erlaubt ist, was gefällt', welches die prinzessin in derselben scene ebenso zurückweist wie das obige.

verdrossen, wenn ihm dieselben entgehen und er infolge davon viel fehler macht. für den schüler möchte weit eher passen: 'er fühlt die absicht, und er wird erfreut'; namentlich auch dann, wenn diese absicht nicht so ganz offen daliegt. und diese 'absicht' merkt der erwachsene auch bei dem von den gegnern eingeschlagenen verfahren, und dem schüler wird es auch da nicht unangenehm sein, wenn er sie ebenfalls merkt. wenn wirklich 'ermüdung' oder 'verstimmung' eintritt, so, fürchte ich, ist der lehrer daran schuld, und wo der es an sich fehlen läszt, werden auch jene andern übungsbücher solche ermüdende wirkung ausüben. dasz dem einen diese, dem andern jene methode mehr zusagen wird, gestehe ich natürlich zu; die gegner aber scheinen, was diesen punkt betrifft, nur ihren weg für den einzig richtigen zu halten.

Der deutsche ausdruck in dem buche von Fries ist im allgemeinen ein guter. die sprache Goethes und Lessings ist's freilich nicht, was aber in meinen augen an einem übungsbuche kein tadel ist. einige nicht eben geschickte wendungen wird der verf. wohl selbst in einer neuen auflage verbessern (z. b. s. 44: 'es gefällt, an dieser stelle einiges zu wiederholen'; s. 57: 'nachdem wir fertig gelesen haben' u. a.). ein präsens ist bisweilen wohl aus Caesar stehen geblieben, wo wir ein imperfectum erwarten (z. b. s. 4: 'die Rhone, welche . . . trennt'; ebenso s. 31 'pflegen'; 'wer möchte glauben, dasz es möglich sei'; s. 33: 'es ist die gewohnheit'; 'es fehlt ihnen nicht'). manche sätze sind zu weit ausgesponnen und daher wenig gewandt, z. b. s. 11: 'als er selbst nach verlauf einer kurzen zeit an das feindliche lager heranrückte und nicht weit davon entfernt war, meldete ihm bei tagesanbruch Considius, dem er das commando der recognoscierungsmannschaften gegeben hatte, weil er für sehr kriegserfahren galt, im gestreckten lauf, jener berg sei voll von feinden'; ähnlich s. 36. 46. 48. 52.

Die orthographie ist nicht gleichmäszig, z. b. 'das Deutsche Lager', 'das Römische Lager' — wer schreibt so? weder die alte, noch die neue orthographie —; anderswo 'die römischen Reiter'; ferner 'alles notwendige'; 'anfangs' bald mit groszem, bald mit kleinem A; 'unsrer aller' (s. 13) ist wohl druckfehler.

Von den drei anhängen des buches, die mit groszer raumverschwendung gedruckt sind, halte ich den dritten für überflüssig, die andern beiden für entbehrlich, wenn auch für brauchbar. die disposition in der zusammenstellung von phrasen ist nicht scharf durchgeführt. so steht 'kriegswesen' coordiniert dem 'öffentlichen leben'; als ob das erstere nicht auch zu letzterem gehörte. 'plan fassen, wort brechen, pflicht erfüllen, dank wissen' usw. steht unter der rubrik 'öffentliches leben'; als ob solche handlungen im privatleben nicht vorkämen. 'der mut wächst' steht unter 'verkehr, familie' usw.

Bremen. Paul Klaucke.

45.

DAS IDEAL UND DAS LEBEN VON SCHILLER. ZUM SCHULGEBRAUCH ERKLÄRT VON E. GROSSE, GYMNASIALDIRECTOR IN KÖNIGSBERG. MIT EINEM ANHANGE. Berlin, Weidmann. 1886. 88 s.

Man hat vielfach darüber gestritten, ob man jene gedichte Schillers, welche philosophische themen behandeln, mit den schülern besprechen soll oder nicht. sie verdienen es in hohem grade, das liegt auf der hand; denn sie bieten eine fülle trefflicher gedanken über das schöne und die kunst, den adel der menschennatur und ihre erhabene bestimmung; aber es ist eine fremde welt, die welt der abstraction, des reinen gedankens, in welche diese gedichte versetzen, und in die jeder ihnen folgen musz, der sie verstehen will; ohne einige kenntnis des philosophischen standpunktes, den Schiller einnahm, und ohne ein gewisses vermögen, unter verzicht auf die gewöhnliche denk- und anschauungsweise mit dem philosophierenden künstler künstlerisch zu schauen und philosophisch zu denken, ist es rein unmöglich, an jenen gedichten geschmack zu finden, geschweige denn sie nach ihrem wahren werte zu würdigen. ich wundere mich also nicht, dasz Hermann Schiller, der verfasser des jüngst erschienenen vortrefflichen handbuches der praktischen pädagogik, der mit guten gründen alle verstiegenheit bekämpft und alles übermasz abwehrt, es für ausreichend erklärt, wenn als vertreter jener dichtung, welche ideale lebens- und culturbilder darstellt, das eleusische fest, die glocke und höchstens noch der spaziergang gelesen werden. denn die philosophisch-didaktischen gedichte seien im allgemeinen für die schule zu hoch und bedürften einer so ausführlichen erklärung, dasz den schülern hier im wesentlichen nur receptive thätigkeit verbleibe, da ihnen die philosophischen voraussetzungen für das verständnis allzu sehr fehlten. in der hauptsache pflichte ich dem erfahrenen pädagogen bei; ich möchte nur nicht ganz so weit gehen wie er. es ist aus inneren und äuszeren gründen unmöglich, unsere schüler auch nur mit den wichtigsten philosophischen gedichten Schillers bekannt zu machen; wohl aber ist es möglich und auch ratsam, ihnen durch erklärung eines oder des andern hervorragenden stückes von der ganzen gattung einen begriff zu geben.

Die beschäftigung mit philosophischen und insbesondere mit ästhetischen fragen spielt im leben unserer classischen dichter eine grosze rolle und hat auf ihre eigne entwicklung wie auf die entwicklung der litteratur einen tiefgehenden einflusz ausgeübt. soll der primaner in diese sphäre, in welcher die dichter sich so glücklich fühlten und werke von unvergänglichem wert schufen, nicht wenigstens einen blick thun? soll er nicht wenigstens éinmal mit ihnen auf die höhe jener künstlerischen weltbetrachtung gehoben werden, für welche sie als für das ideal der culturentwicklung mit aller kraft eintraten? ja, wenn man sicher sein dürfte, dasz im spätern leben jene bekanntschaft vermittelt würde! aber wie wenige gewinnen die dazu nötige

philosophische bildung! wie wenigen werden die sachen später wieder in einer weise nahe gebracht, dasz sie lust verspüren, sich eingehend damit zu beschäftigen! ist dagegen schon auf der schule ein gewisser grund gelegt, ist auf diesen genial bearbeiteten zweig der litteratur mit nachdruck hingewiesen, ein verständnis für ihn angebahnt, ein interesse für ihn erweckt worden, dann darf man schon eher auf eine liebevolle rückkehr zu ihm hoffen.

Die sache will freilich mit vorsicht und geschick angefaszt werden. es gehört ein lehrer dazu, der den gegenstand gründlich beherscht, der jene begeisterung für ihn hat, die allein im stande ist, begeisterung zu wecken, und der didaktisch genugsam geschult ist, das rechte verfahren einzuschlagen. es ist hier vieles zu bieten, und darf doch nicht zu viel geboten werden, soll nicht die besprechung einen umfang annehmen, der aus dem rahmen der schullectüre heraustritt; sprachliche und sachliche schwierigkeiten sind zu erläutern, aber immer nur so weit als das verständnis der stelle und der zusammenhang des ganzen es erfordern; der fortschritt der gedanken ist genau zu verfolgen, die hauptidee herauszuschälen und nach ihrem verhältnis zur grundanschauung des dichters und zum stand der gegenwärtigen kenntnis kurz zu betrachten; und damit über dem philosophischen das dichterische nicht vergessen werde, ist auf die arbeit der phantasie, die plastische gestaltung, die bildersprache und was der dichter sonst für darstellungsmittel hat, hinzuweisen.

Treffen vorstehende bemerkungen das richtige, so gelten sie wie für den lehrer so für den verfasser einer zum schulgebrauch bestimmten ausgabe. es ist ja freilich noch ein unterschied zwischen der schriftlichen erklärung in einem buche und der mündlichen in der classe, und dieser unterschied bedingt in manchen stücken ein anderes verfahren; aber sobald ein commentar nicht blosz für den lehrer, sondern auch für den schüler bestimmt ist, so hat er in der hauptsache denselben anforderungen zu entsprechen und denselben stufengang einzuhalten.

In die classe dieser bücher gehört Emil Grosses commentar zu Schillers 'ideal und leben'. er enthält die behandlung nur eines gedichtes, aber was für eines! desjenigen, in welches Schiller den ertrag seines langen nachdenkens über das wesen der kunst niederlegte, und auf das er besonders stolz war, desjenigen aber auch, das von jeher für besonders dunkel gegolten und der erklärung die grösten schwierigkeiten geboten hat. zuerst bringt Grosse mit jener kritischen genauigkeit, die man seit der herausgabe von Luthers schrift vom dolmetschen an ihm kennt, das gedicht zum abdruck; dann läszt er die beiden bekannten briefe Schillers an W. v. Humboldt vom 9 und Humboldts an Schiller vom 21 august 1795 in den hauptstellen folgen. das ist ein sehr geschickter griff. durch die schwungvollen worte der urteilsfähigsten männer, des dichters und des kritikers, werden wir in die rechte stimmung versetzt. — Der dritte abschnitt, der den etwas unbestimmten titel 'über das gedicht'

führt, und der besser 'die stellung des gedichts innerhalb der ästhetischen weltanschauung Schillers' benannt worden wäre, bringt auf 20 seiten eine sehr gelungene würdigung von Schillers ansichten über das wesen des schönen und der kunst im allgemeinen und des vorliegenden gedichtes im besondern. man wird den abschnitt nicht lesen, ohne lebhafte befriedigung zu empfinden. ich wünschte nur, er stände an anderer stelle. doch davon nachher.

In einem weitern capitel, das 'inhalt' überschrieben ist, kommt der verfasser einem winke des dichters nach, der in einem briefe an Humboldt vom 30 november 1795 schreibt, es würde z. b. nichts schaden, wenn der inhalt einer jeden strophe ordentlich in vernehmlicher prosa ausgesprochen werde. in sehr 'vernehmlicher prosa', in klaren, bündigen sätzen gibt der erklärer an, was jede strophe enthält, um dann am schlusse eine wohldurchdachte übersicht über den künstlerischen bau des liedes, die exposition, das thema und die durchführung desselben hinzuzufügen. dann erst und zwar von s. 44—70 folgen 'bemerkungen im einzelnen'. diese anordnung kann ich nicht gut heiszen. es ist unmöglich, den sinn der einzelnen strophen und ebenso die bedeutung des ganzen festzustellen, bevor nicht im einzelnen alles erklärt und verstanden ist. der exegetische commentar hätte sich also unmittelbar an das gedicht anschlieszen sollen, dann war der gedankengang zu entwickeln und zuletzt erst das nunmehr verstandene lied einem gröszern ästhetischen ganzen einzufügen und mit hilfe desselben weiter zu beleuchten.

Übrigens zeugen die 'bemerkungen' durchweg von liebevoller hingabe an die sache, von verständnis und sorgfalt. Grosse ist auf das emsigste bemüht, das dunkel, das hier und da das verständnis erschwert, zu lichten und die unleugbaren schwierigkeiten, die das gedicht hat, zu heben, damit die wunderbare schönheit im einzelnen wie im ganzen dem leser entgegentrete. über das masz dessen, was in solch einem falle zu geben, was wegzulassen ist, gehen die ansichten häufig auseinander; so möchte auch ich Grosses vorgehen nicht immer gutheiszen. er bietet mir bald zu wenig, bald zu viel. zu wenig namentlich in bezug auf wörtliche deutung. ausdrücke wie die folgenden: z. 5 u. 6 'ihrer götterjugend rosen blühen | wandellos im ewigen ruin' — z. 26 'des genusses wandelbare freuden | rächet schleunig der begierde flucht' — z. 71 'nicht vom kampf die glieder zu entstricken, | (sondern!) den erschöpften zu erquicken, | wehet hier des sieges duft'ger kranz' — diese und ähnliche stellen bedurften einer erklärung. der verfasser wird sagen, die sei für jeden einsichtigen in seiner inhaltsangabe enthalten; gewis; aber dort sucht sie niemand; auch war alles rauhe vorher im commentar zu ebnen, ehe die ideenfolge sich glatt entwickeln konnte. sodann hätte Grosse auf die kleinen schwächen der dichtung, die nicht wegzuleugnen sind, ruhig aufmerksam machen können; er brauchte nicht zu fürchten, dasz er damit seinem helden schade. schon

Götzinger hat hervorgehoben, dasz das wort hier in zwei strophen hinter einander in verschiedenem sinne gebraucht ist; in str. 4 bedeutet es das reich des ideals und steht dem leben gegenüber, in str. 5 bedeutet es das leben selbst und steht dem ideale gegenüber. Götzinger hat ferner gezeigt, dasz in str. 6 und 7 der dichter aus dem bilde fällt und dasz infolge dessen der gegensatz nicht in voller deutlichkeit hervortritt. man wird ferner nicht umhin können, mit demselben erklärer das wort majestät am schlusz der 14n str. für nicht recht passend zu halten. der sinn erheischt den begriff der furchtbarkeit. dann möchte ich noch auf einen tiefern schaden aufmerksam machen. da wo Schiller in str. 11 so wundervoll von der beseligenden kraft der kunst spricht, gewinnt ein unbefangener leser den eindruck, als ob es nur auf dem wege der kunst und des schönen möglich sei, den zwiespalt zwischen geist und natur zu überwinden und zum glück, zum frieden mit gott durchzudringen. dasz Schiller keineswegs diese meinung hegt, wenigstens nicht immer hegt, dasz er auch der religion und der wissenschaft weltüberwindende kraft zuspricht, weisz ich sehr wohl, und Grosse hat an mehreren stellen z. b. s. 27 ff. sehr hübsch darüber gehandelt; er hätte aber gerade an dieser stelle einen hinweis auf jene andern idealen mächte vermissen nicht aber als ersatz dafür eine stelle in str. (2) anführen sollen; denn abgesehen davon, dasz diese strophe schon vom dichter selbst in der zweiten ausgabe weggelassen ist, in den landläufigen ausgaben also nicht steht, kann auch der plural 'pfade' ohne allen zwang auf die pfade des schönen und der kunst gedeutet werden, und zu dieser deutung ist man um so eher berechtigt, als Schiller im 27n briefe über ästhetische erziehung rundweg erklärt: 'die schönheit allein beglückt alle welt und jedes wesen vergiszt seiner schranken, so lange es ihren zauber erfährt.' — Das sind einige von den lücken im commentar, die wohl besser ausgefüllt wären.

Auf der andern seite gibt der verfasser des guten oft zu viel, so dasz man gefahr läuft, über der fülle der beispiele und des erläuternden nebenwerks die hauptsache aus dem auge zu verlieren. wenn er, um die z. 7 erwähnten beiden naturen in uns, 'sinnenglück und seelenfrieden', in ihrer gegensätzlichkeit zu veranschaulichen, auf die zwei stimmen in der brust Max Piccoliminis, auf die zwei seelen in der brust Fausts und auf die zwei widerstreitenden gesetze in uns, von denen der apostel Paulus spricht, hinweist, so ist das sehr erwünscht; aber wozu noch stellen aus Wieland, Xenophon und Platon anführen! die sache bedurfte keiner erläuterung mehr. und wozu die bekannten worte aus Faust, wozu vor allem die lange stelle aus Phädrus (im anhang) abdrucken? das sind anmerkungen, von denen ich fürchte, dasz sie nicht mehr dem text zur erklärung dienen, sondern die aufmerksamkeit von ihm ab und auf sich hinlenken. wie sehr dies der fall ist, ersieht man schon daraus, dasz Gr. zu den anmerkungen wieder anmerkungen gibt; es that schwerlich not, das wort 'dust' in Fausts unterredung mit Wagner zu deuten; es war

aber gewis überflüssig, die zeile 'zu den gefilden hoher ahnen' mit einer parallelstelle aus Platons Philebos zu belegen. ein anderes beispiel. bei der 8n (9n) strophe hatte Grosse ein recht, auf Schillers arbeit an Wallenstein hinzuweisen; musten aber die betreffenden stellen aus den briefen an Körner und Goethe lang und breit abgedruckt werden? der leser wird durch sie nur veranlaszt über das interessante, aber schwierige problem, wie man einen Wallenstein auf die bühne bringt, nachzudenken. — Es hätte also manches gekürzt und weggelassen werden können, ohne dasz der zweck des ganzen beeinträchtigt worden wäre. das gilt namentlich vom anhang. von dem mittleren stück, 'aus Platons Phädrus', war schon die rede; ich kann den andern beiden ebenso wenig das wort reden. der abschnitt aus Lehrs abhandlung über die Horen (1) und die schöne stelle über die statue des Apollon aus Winckelmanns geschichte der kunst des altertums (3) liest jedermann immer von neuem mit nutzen; für unsere zwecke aber war es völlig ausreichend, wenn unter hinweis auf die aufsätze der inhalt derselben, soweit er hierhergehörte, kurz angeführt wurde.

Aber thun wir dem verfasser nicht unrecht? er schreibt vielleicht auch für solche leser, denen schriften, wie die von Platon, von Winckelmann und Lehrs nicht zugänglich sind? in dieser vermutung könnte einen der umstand bestärken, dasz nicht selten die griechischen und lateinischen citate, prosa- wie dichterstellen übersetzt werden. aber auf dem titelblatt steht ausdrücklich: 'zum schulgebrauch erklärt' — und darum dürfte Grosse, so viel ich sehe, gut thun, für den fall einer weitern auflage die schrift behufs besserer anordnung und gedrängterer fassung einer erneuten durchsicht zu unterziehen. dieselbe würde auch dann am platze sein, wenn er das buch für weitere kreise als die schule bestimmte. es ist durchaus wünschenswert, dasz eine so gediegene dichtung, wie 'ideal und leben' ist, eine dichtung, von der W. v. Humboldt erklärte, sie sei schlechterdings mit keiner der früheren poetischen arbeiten Schillers zu vergleichen, sie trage das volle gepräge seines genies und sei ein treues abbild seines wesens, dasz diese dichtung in weitere kreise der gebildeten eindringt; und das zu vermitteln, ist eine ausgabe, wie sie Grosse veranstaltet, trefflich geeignet. denn was ich an ihr ausgesetzt habe, ist verschwindend gegen ihre vorzüge, und ich bin überzeugt, es liest niemand das buch, der nicht darin reiche belehrung und anregung fände. mir wenigstens hat das studium desselben hohen genusz bereitet, und indem ich dem verfasser dafür aufrichtig danke, möchte ich die bitte an ihn richten, in ähnlicher, nur etwas knapperer form des philosophischen dichters 'künstler' zu bearbeiten; er wäre der mann dazu.

Stettin. Christian Muff.

46.

DIE MISSION IN DER SCHULE. EIN HANDBUCH FÜR DEN LEHRER. VON GUSTAV WARNECK, DR. THEOL. Gütersloh, Bertelsmann. 1887. VIII u. 172 s. 8.

Die evangelische heidenmission der gegenwart, bekanntlich eine frucht der erweckung des religiösen lebens in der zeit der befreiungskriege und in ihren ursprüngen bis auf A. H. Francke zurückgreifend, bildet einen zweig jener in unsern tagen weit ausgebreiteten freien und gemeinsamen christlichen liebesthätigkeit, welche anfangs von den 'stillen im lande' gepflegt, nach und nach alle kreise unseres volkes für sich zu interessieren gewust hat. besonders seitdem männer der wissenschaft wie Kirchhoff, Gerland und Max Müller öffentlich auf die hohe culturelle bedeutung und die nationale pflicht der mission hingewiesen haben, vollends aber seit eröffnung der epochemachenden colonialpolitik unseres reichskanzlers ist das verlangen nach einer wissenschaftlichen orientierung über dieses lange unbeachtet gebliebene werk in dem masze rege geworden, dasz sich jetzt auch die schule genötigt sieht, in den ihr gewiesenen grenzen den bedürfnissen der zeit rechnung zu tragen.

Die mission ist in der schule kein fremdling. der christliche religionsunterricht kann weder die heilsgeschichte des alten und neuen testaments noch die kirchengeschichte angemessen behandeln, ohne der mission zu gedenken; die missionsgeschichte d. h. die geschichte der ausbreitung des christentums in der alten, mittleren und neueren zeit ist ja ein wesentlicher teil der geschichte des reiches gottes auf erden. aber auch der geschichtsunterricht kann wenigstens bei der behandlung des mittelalters nicht umhin die geschichte der christianisierung unseres volkes durch Bonifatius, Karl den groszen, den deutschen orden usw. eingehender darzulegen. und in der neuzeit erhalten gerade die groszen erfindungen und entdeckungen, besonders die des 18n und 19n jahrhunderts erst ihr volles culturgeschichtliches verständnis, wenn man sie in einem gröszern zusammenhang anschaut, nemlich als gottgeordnete mittel zur fortschreitenden erfüllung des höchsten zweckes der menschheit, als bahnbereiter einer umfassenderen christianisierung der auszereuropäischen völkerwelt. dasz endlich der geographische unterricht von der neueren mission durch mitteilung einer fülle des interessantesten wissensstoffes die fruchtbarste anregung empfängt, liegt auf der hand. wem wäre nicht bekannt, was die moderne erd- und völkerkunde einem Stanley und Livingstone verdankt! dazu kommt, dasz es sich hier um einen wissenszweig handelt, der weit entfernt der stofflichen überbürdung vorschub zu leisten, an sich in hohem grade geeignet ist, das interesse des schülers zu wecken und als grenzgebiet dreier lehrgegenstände sich in vortrefflicher weise zum zwecke übersichtlicher gruppierung scheinbar entlegener stoffe, mithin als concentrationsmittel verwerten läszt.

Fehlte es aber bisher an einem handbuche, welches das reiche und interessante missionsgeschichtliche und völkerkundliche material in einer passenden auswahl der lehrerwelt zur verfügung stellte, so ist nunmehr diese empfindliche lücke von berufenster hand ausgefüllt worden. der verdiente herausgeber der 'allgemeinen missionszeitschrift' und unermüdliche vorkämpfer der evangelischen heidenmission in unserm vaterlande bietet uns in dem oben genannten werke aus der groszen fülle des ihm durch langjährige studien zugänglichen missionsgeschichtlichen stoffes das wissenswerteste und interessanteste dar in einer geschmackvollen auswahl, welche nicht blosz die bedürfnisse der volksschule, sondern auch die der unteren und mittleren classen der höheren schulen vollauf zu befriedigen verspricht.

Treten wir zunächst dem inhalt des werkes näher, so gliedert der verf. seinen stoff in neun abschnitte mit folgenden überschriften: 1) einleitung, 2) grundgedanken, 3) die mission in der biblischen geschichte, 4) ein gang durch die apostelgeschichte, 5) kurzer abrisz der missionsgeschichte, 6) die mission im katechismusunterrichte, 7) die mission im geographischen unterrichte, 8) die deutschen colonien, 9) was hat Deutschland bisher für die mission gethan. die beiden ersten capitel können wir als einleitende vorbemerkungen über wesen und aufgabe der mission, das 3e und 4e als grundlegenden, biblischen teil, die drei folgenden abschnitte als den eigentlich ausführenden, kirchengeschichtlichen teil und die beiden letzten capitel als anhang oder schlusz des werkes betrachten. wir machen besonders auf den 4n, 6n und 7n abschnitt als die lehrreichsten und interessantesten partien des buches aufmerksam und heben daraus einige punkte hervor.

Nachdem der verfasser eine übersichtliche entwicklung des missionsgedankens im anschlusz an die hauptmomente der alt- und neutestamentlichen heilsgeschichte gegeben hat, welche mit dem missionsbefehl des herrn Matth. 28, 19 abschlieszt, betrachtet er im 4n capitel jenes wichtige buch des neuen testaments näher, das uns berichtet, wie die apostel diesen befehl ausgeführt haben. es enthält die erste missionsgeschichte, zu welcher die missionsgeschichte aller zeiten die fortsetzung bildet und die ihren abschlusz erst dann erreicht hat, 'wenn die fülle der heiden eingegangen und auch Israel zu Christo bekehrt sein wird'. aber die anfänge der christlichen mission, wie sie uns in der wirksamkeit eines Petrus und Paulus vor augen treten, sind zugleich norm und vorbild für die gesamte missionsthätigkeit der kirche. von diesem gesichtspunkte aus stellt der kundige verfasser das alte und bekannte, besonders das wirken des heidenapostels auf seinen drei missionsreisen, durch mitteilung verwandter vorgänge aus der neueren missionsgeschichte in eine überraschende beleuchtung. der an die apostelgeschichte angeschlossene abrisz der missionsgeschichte behandelt die alte und mittlere zeit nur kurz, bietet dagegen einen

verhältnismäszig vollständigen, dankenswerten überblick über die entstehung, die mittel und die erfolge der neueren evangelischen missionsthätigkeit. die freiwilligen gaben für die mission betragen, wie wir hören, jährlich über 30 millionen mark, England steuert zu dieser summe etwa 17, America $8^1/_2$, Deutschland $2^3/_4$ millionen bei. man zählt in allen auszereuropäischen weltteilen zusammengenommen 2384000 bekehrte evangelische heidenchristen. mit recht hebt Warneck hervor: 'um diese zahl zu würdigen, müssen wir bedenken, dasz wir mit unserer jetzigen missionsthätigkeit noch immer in den anfängen stehen und dasz im anfange die schwierigkeiten am grösten sind', und verweist auf den in zahlen nicht auszudrückenden indirecten missionserfolg: das christentum, allen bekannten völkern der erde verkündigt, wirkt überall mächtig als sittliches ferment, namentlich in den drei groszen culturvölkern Asiens, in Indien, China und Japan, denen voraussichtlich in kurzem gewaltige veränderungen bevorstehen. der lehrreiche 6e abschnitt bringt eine im katechismusunterricht gelegentlich zu verwendende fleiszige zusammenstellung wertvollen materials aus der missionspraxis und dem heidnischen leben der gegenwart im anschlusz an die ersten sechs gebote, die drei glaubensartikel, die drei ersten bitten und das hauptstück von der taufe, während der darauf folgende sehr interessante, nach den auszereuropäischen erdteilen geordnete abschnitt eingehend die mission im geographischen unterrichte behandelt. unter den vielen anziehenden geographisch-geschichtlichen einzelmitteilungen, die der verf. in dieser glanzpartie seines werkes gibt, heben wir nur hervor die schilderungen aus Indien, China und Japan, die beschreibung der reisen durch Innerafrica und Grönland, die farbenreiche schilderung des groszen vulcans Kilauea auf einer der Sandwichsinseln und die glaubensthat der tapfern heidnischen prinzessin Kapiolani, welche durch die unerschrockene besteigung des berges den alten zauberbann bricht, ferner die ergreifende leidens- und siegesgeschichte der mission auf Madagaskar, sowie die biographischen angaben über Stanley, Livingstone und den ersten Negerbischof Samuel Crowther.

Was schlieszlich die art der behandlung des stoffes betrifft, so behält der verf. überall das bedürfnis der schule im auge, er hat, wie er selbst in der vorrede angibt, 'die betreffenden betrachtungen oder geschichtszüge stets sofort an den ort gesetzt, an welchem sie den schülern mitzuteilen sind, sich befleiszigt, so concret wie möglich zu sein und belebende einzelgeschichten und zwar manigfaltiger art zur charakterisierung der verschiedensten seiten des missionsbetriebes einzuflechten'. indem er dabei das durch den zweck des unterrichts geforderte masz nicht überschreitet, ist es ihm gelungen, ein handbuch herzustellen, das den manigfaltigsten bedürfnissen des unterrichts aufs beste entspricht und in hohem grade geeignet sein dürfte, den geographischen und religionsunterricht auch in den unteren und mittleren classen der höheren

schulen aufs fruchtbarste zu beleben. wir sind daher in der angenehmen lage dasselbe unsern collegen angelegentlich empfehlen zu können.

Handelt es sich doch auch hier um einen gegenstand von besonderer wichtigkeit, bei dem sich das religiöse mit dem nationalen interesse aufs engste berührt. die zukünftige machtstellung unseres volkes hängt ja zugleich von dem aufschwung unserer colonien ab, der seinerseits wesentlich durch die mission bedingt ist, da ohne sie europäische und christliche cultur nicht gepflanzt werden kann. soll nun unser volk die ihm durch seine gegenwärtige weltstellung zugewiesene culturaufgabe erfüllen, so ist es an der zeit, dasz das bewustsein von der hohen zugleich nationalen bedeutung der mission alle kreise, vorab die höheren kreise durchdringe und von der schule aus der sinn für die mission und die liebe zur mission geweckt und gepflegt werde. dies aber setzt in erster linie auf seiten der lehrer persönliches interesse für den gegenstand und eine etwas eingehendere kenntnis desselben voraus, wie sie gerade das vorliegende handbuch an seinem teile vermitteln hilft.

Wir haben bereits oben auf den erfreulichen umschwung hingewiesen, der sich seit kurzem in den gelehrten kreisen unseres volkes hinsichtlich ihrer stellung zur missionssache vollzogen hat. einzelne bedeutende vertreter der wissenschaft haben sich offen für dieselbe aufgenommen. aber es fehlt noch viel daran, dasz ihre überzeugung eine in unserm volke herschende wäre. wir werden auch nach dieser seite noch viel von den praktischen Engländern lernen müssen, die sich von jeher besser auf ihre nationalen vorteile verstanden haben als wir Deutsche mit unserm abstracten idealismus. dort weisz man die unschätzbaren verdienste der kirche und mission um die eigne nation ganz anders zu würdigen als bei uns. dort gilt es auch in den kreisen der wissenschaft wie der industrie als ehrensache, von der mission und ihren erfolgen kenntnis zu nehmen, sich für dies bedeutsame werk der kirche zu interessieren und für dasselbe opfer zu bringen. als beispiel diene statt vieler eine gewis auch in den augen der herren professoren Virchow und Häckel unverdächtige autorität. 'als der bekannte naturforscher Darwin' — so berichtet uns Warneck in dem interessanten 7n abschnitte seines handbuches s. 146 — 'zum christentum bekehrte Pescherähs kennen lernte, da erklärte er, das sei ein gröszeres wunder unseres jahrhunderts als die einführung der abendländischen cultur in das so lange verschlossen gewesene Japan und er gab der dort arbeitenden missionsgesellschaft 100 mk. jahresbeitrag.' wir wünschen ihm in diesem punkte unter unsern gelehrten und industriellen recht viele nachfolger, dem vortrefflichen Warneckschen buche aber, für dessen gabe wir dem verfasser zum schlusz noch aufs wärmste danken, unter den praktischen schulmännern viel aufmerksame leser.

Erfurt. Wilhelm Heinzelmann.

47.

KLEINE SCHRIFTEN ZUR KUNST VON HEINRICH MEYER. (HERAUSGEGEBEN VON PAUL WEIZSÄCKER.) Heilbronn, verlag von gebr. Henninger. 1886.

Vorliegende schrift bildet band 25 der deutschen litteraturdenkmale des 18n und 19n jahrhunderts. die herausgabe einer ausgewählten sammlung der kleineren schriften und aufsätze Meyers bezeichnet hr. Weizsäcker als eine pflicht und als eine notwendigkeit. als eine pflicht, weil der treue freund Goethes ein recht darauf habe, aus der unverdienten vergessenheit hervorgezogen zu werden, und weil er selbst, wenn er nicht durch den tod daran verhindert worden wäre, eine sammlung seiner kleineren schriften veranstaltet haben würde. als eine notwendigkeit, weil jeder, der Goethes leben und entwicklungsgang eingehender verfolgen wolle, auf schritt und tritt Meyern begegne, ohne über ihn in den nachschlagebüchern genügende auskunft zu erhalten. in der einleitung schildert W. zunächst das verhältnis Meyers zu Goethe, wie hoch dieser jenen schätzte, und wie sehr er bei seinen kunstbestrebungen durch ihn gefördert wurde, wobei zugleich der gegensatz hervorgehoben wird, in den beide zu den Romantikern und dem Nazarenertum traten. hierauf folgt ein nach den umständen möglichst vollständiges verzeichnis der gröszeren werke und der in zeitschriften verstreuten aufsätze und kritiken Meyers mit anmerkungen des herausgebers und, wo ungewisheit herscht, ob eine arbeit von Goethe oder von Meyer herrühre, mit erneuter untersuchung über den wirklichen verfasser. nach s. CLXVIII beginnen die aufgenommenen aufsätze. es sind deren im ganzen 13. ich führe davon hier folgende an: über die gegenstände der bildenden kunst; über lehranstalten, zu gunsten der bildenden künste. einleitung ('ein cabinetstück von unvergänglichem werte, an dem Schiller grosze freude hatte'); ideen zu einer künftigen geschichte der kunst; über Meyers geschichte der bildenden künste; neu-deutsche religiös-patriotische kunst; die Aldobrandinische hochzeit von seiten der kunst betrachtet; Rafaels werke, besonders im Vatican. — Lehrern, die sich für kunst interessieren, wird die schrift gewis willkommen sein. 'Meyer ist kein stern erster grösze, aber doch eine zierde der deutschen litteratur.' bei ihm ist alles klar und durchsichtig, hohles, überschwängliches phrasentum ist ihm völlig fremd. unter der leitung eines geschickten lehrers könnte die schrift auch gereiften schülern, die ästhetisches und kunsthistorisches interesse haben, in die hände gegeben werden.

STUTTGART. CHRISTOPH ZIEGLER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(9.)
DIE AUFGABE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AM GYMNASIUM.

(fortsetzung und schlusz.)

Ebenso läszt sich im cursus der I[b], der durch die hinzunahme der zeit bis 1648 ja der I[a] erst raum für die behandlung der neuern geschichte bieten soll, sehr vieles ohne schaden des verständnisses, ja vielleicht zum heile der klarheit und des sichern festhaltens im gedächtnisse viel enger zusammenfassen, als es bisher meist geschehen ist. dies gilt von der vorgeschichte der Germanen, von der völkerwanderung, den Merovingern, den Karolingern, den kaisergeschlechtern und ihren Römerzügen, von den empörungen der groszen. die zeit von Rudolf I an würde an wert für den erziehungszweck und an richtigem verständnis sehr gewinnen, wenn an stelle der persönlichen schicksale der herscher selbst mehr die entwicklung der nation in landesfürsten, adel, städten und bauern träte.

Wird so die schilderung der frühern zeit möglichst auf die wirklich für die völkerentwicklung und für die bildung des lernenden wichtigen ereignisse beschränkt, werden ihm als beispiele für die wichtigsten historischen gesetze bestimmte typen zusammengestellt, so dasz er mit jedem richtigen begriffe im geiste sofort auch eine bestimmte erscheinung verbindet, welche die hauptsächlichsten eigenschaften des begriffes zusammenfaszt, dann kann die hinzunahme der zeit seit 1815 keine schwierigkeiten machen. tritt doch so ziemlich nur an stelle von bisher überflüssig ausgeführtem und anstatt des verwirrenden und ermüdenden details neues bildungsmaterial, aus einer zeit, der als einer erst kürzlich vergangenen der schüler so gern seine innigste teilnahme widmet.

So glauben wir nicht nur die möglichkeit für die hinzunahme der neuern geschichte nachgewiesen zu haben, sondern wir haben

auch wohl die hauptsächlichsten der gründe dargestellt, die eine nicht allzu oberflächliche darstellung dieser periode gebieterisch verlangen und als durchführbar erscheinen lassen.

Zugleich ist in dieser ganzen vorstehenden darstellung die beantwortung der frage enthalten, wie es anzufangen sei, dasz die tumultuarischen repetitionen zum abiturientenexamen verschwinden.

Denn tumultuarisch sind diese repetitionen doch nur da, wo der unterricht selbst der richtigen methode entbehrend keinen sichern plan verfolgt und den geist des schülers nicht schult, dieser daher durch das examen überrascht, so gut es eben gehen will, sich selbst zu helfen gezwungen ist. stellen wir uns dagegen noch einmal vor augen unsere auffassung vom geschichtsunterricht und seiner aufgabe, so musz jene gefahr weichen, da tumultuarische, d. h. allein auf eine fülle von lernstoff gerichtete repetitionen jetzt gar nicht mehr möglich sind. in IV und III sind die maszvoll beschränkten zahlen der hauptsache nach bereits gelernt, in den oberen classen werden diese stützen der orientierung durch häufige repetitionen befestigt und zweckentsprechend etwas erweitert. immer aber wird die aufmerksamkeit des schülers bei ihnen festgehalten durch aneignung des grundsatzes, dasz sie das absolut notwendige material aller geschichtsbildung sind, gerade wie die notwendigsten vocabeln und regeln die unantastbare grundlage für den sprachlichen unterricht bilden müssen. dabei darf sich diese repetition niemals auf ein kahles abfragen beschränken, sondern sie musz, den geist zu befruchten und ihn immer mehr im besitze des betr. wissens zu befestigen, sich zu einem zusammenhängenden überblick über bestimmte teile des betr. pensums erweitern und diese gelegenheit durch manigfaltige betrachtung dazu benutzen, dasz der schüler frei mit dem stoffe operieren lerne. ist nun durch einen von der fachconferenz aufgestellten, von zeit zu zeit nach den praktischen erfahrungen revidierten kanon von mäsziger ausdehnung — höchstens 500 zahlen braucht er zu umfassen — der willkür des einzelnen lehrers bei feststellung dieses grundbaues vorgebeugt, so ist es nicht denkbar, dasz der memorierstoff bei der vorbereitung zum examen auch dem mäszig begabten schüler irgend welche schwierigkeiten machen sollte. natürlich bleibt wie bei allem unterricht, so auch hier die vorbedingung, dasz der lehrer ausdauer und lehrgeschick genug besitzt und nicht eher ruht, als bis das betreffende pensum angeeignet ist, dasz die repetition in der folgenden classe ernsthaft genommen und immer und immer wieder jede gelegenheit zur auffrischung gelernter thatsachen unermüdlich benutzt wird. kurz, wenn der geschichtsunterricht auf jeder classenstufe so verführt, wie der sprachliche, wenn er den schüler gewöhnt alles mechanische, blosz gedächtnismäszige dienstbar zu machen dem streben nach freiem überblick über den stoff und nach selbständiger gruppierung und verwertung des gelernten, so musz sich das gewis jedem

geschichtslehrer als ideal vor augen stehende ziel erreichen lassen, dasz eine überhastende repetition all dieser elemente kurz vor dem examen ebenso weit aus unserem gesichtskreise gerückt ist, wie etwa im lateinischen die wiederholung der casuslehre und überhaupt der unteren pensen.

Soll aber wirklich die erreichung dieses ziels gesichert sein, soll dem schüler die drillung zum examen nicht vorher als schreckgespenst vor augen stehen und damit der geschichtsunterricht ihm wirklich freude machen, dann müssen noch drei bedingungen erfüllt werden.

1) Musz der geschichtsunterricht in möglichst weiter ausdehnung, mindestens der ganze höhere cursus der II und I, in der hand des lehrers liegen, der zumeist die verantwortung für den erfolg des abiturientenexamens zu tragen hat. der wesentlichste grund für diese heraufbeschwörung des so verpönten fachunterrichts liegt in der groszen freiheit, die der geschichtsunterricht im gegensatz zu andern disciplinen dem lehrenden im einzelnen läszt. dazu tritt die unbestreitbare thatsache, dasz auch hier nur derjenige im stande ist, auf irgend einer stufe genügendes zu leisten, der einen möglichst weit gezogenen überblick über das ganze und dabei doch möglichst tiefen einblick in die entwicklung der sämtlichen culturvölker gewonnen hat. bei der beschränktheit der menschlichen kräfte vermag aber dies relativ am besten doch nur der zu leisten, der sich das geschichtsstudium zur lebensaufgabe gestellt hat und darin nicht ein nebenfach sieht, wie dies notwendig der lehrer thun musz, welcher nur mit wenigen stunden neben andern fächern auf diesem gebiete beschäftigt wird.

Wohl gibt es nur die eine wahrheit, die sich aus dem reinsten und ursprünglichsten quell ergieszt, wohl ist nur eine auffassung der persönlichkeiten und ereignisse die richtige, diejenige nemlich, welche ihre gründe aus den persönlichen zwecken und aus den objectiven beziehungen der handelnden entlehnt, aber unwillkürlich spielt in unser urteil herein die stellung, die wir im einzelnen gemäsz unserer erziehung und umgebung zu den geschichtlichen thatsachen einnehmen, und dann bewirkt die notwendigkeit des freien vortrags oft ein unwillkürliches einwirken subjectiven empfindens, das den grösten einflusz wiederum auf die anschauung des schülers haben kann. rechnen wir dazu bei sonstiger übereinstimmung im allgemeinen doch eine verschiedene beurteilung, die einzelne daten oder personen in bezug auf ihre wichtigkeit für die gesamtentwicklung oder für den erziehungszweck haben können, so ist wohl ersichtlich, dasz bei verteilung dieses unterrichts auf vier oder bei etwaigen vertretungen, die so viel leichter zu befahren sind, auf fünf lehrer schlieszlich in I ein wirres conglomerat von kenntnissen und anschauungen demjenigen entgegentritt, der nun zum schlusse das ganze examenfähig machen, für das ergebnis die verantwortung tragen soll.

Das geschichtsstudium ist ein so umfassendes, die aufgabe des unterrichts verlangt in dem grade alle kräfte zu ihrer verfügung, dasz nur von dem das erforderliche geleistet werden kann, der sein ganzes leben vornehmlich diesem gebiete gewidmet hat. denn während das verhältnis von universitätsstudium und darauffolgendem schulunterricht in den übrigen fächern im allgemeinen entspricht dem verhältnis zwischen wissenschaft und elementarschule, wenn der mathematiker, zumal aber auch der philologe, der religionslehrer auf der universität das ganze ihres faches nach allen seinen seiten beherschen lernen, vermag das studium der geschichte doch nur zu unterrichten über die methode wissenschaftlicher arbeit, über abschätzung der quellen und ihre verwertung und einen einblick zu geben in die benutzung der hilfsmittel und hilfswissenschaften: die verarbeitung des stoffes im einzelnen musz wegen ihres groszen umfangs der spätern arbeit überlassen bleiben. rechnen wir dazu die anforderungen, welche die geographische wissenschaft stellt, so erscheint diese aufgabe an sich schon für den einzelnen forscher sehr umfassend und schwierig. dazu tritt nun aber ferner die rücksicht auf die auffassungskraft des schülers, die eine stets erneute, von jahr zu jahr durch die gemachten erfahrungen sich vervollkommnende überarbeitung, oft sogar vollständige umarbeitung des pensums nötig macht. ein lebendiger unterricht stellt weiterhin die anforderung die zuverlässigsten der neueren forschungen, die groszartigen geschichtswerke nicht nur wissenschaftlich zu verarbeiten, sondern auch in den organismus des unterrichts selbst aufzunehmen und ihre ergebnisse dem verständnis des schülers zugänglich zu machen. so tritt hier niemals ein vollständiger abschlusz des unterrichtsstoffes ein, immer von neuem ist arbeit und ernstes bemühen um den stoff selbst und um seine gestaltung erforderlich, eine aufgabe, die unter gewöhnlichen verhältnissen doch nur ein fachlehrer der geschichte zu leisten vermag.

Ferner mag die gegner des fachlehrertums nachgibig stimmen der hinweis auf die thatsache, dasz so nur der notwendige zusammenhang zwischen den einzelnen pensen und stufen sich festhalten und zum heile des lehrzieles verwerten läszt. der lehrer, welcher auf einer folgenden classe die so notwendige repetition des vorhergehenden pensums zweckentsprechend leiten will, musz doch bis ins einzelne die auffassung kennen, welche den unterricht dort geleitet hat. ein lehrbuch, das alles erforderliche leistet, ist nicht vorhanden, so dasz das festhalten an dieser grundlage die erreichung des zieles sichern könnte, eine mündliche verständigung unter den lehrern selbst müste, wenn sie überhaupt möglich ist, gar zu sehr ins einzelne gehen.

Ganz anders aber wirkt die repetition, wenn sie durch den lehrer geleitet wird, der den betreffenden unterricht selbst gegeben hat. jetzt erst zieht er das resultat des ganzen jahres, je nachdem hervortritt, wie weit der stoff dem schüler verständlich geworden und zum

eigentum gemacht ist. etwaige misverständnisse können jetzt noch beseitigt werden, bei der durchnahme etwa nicht genügend hervorgetretene seiten klar gemacht und namentlich kann jetzt auf der höhern stufe durch passende vergleiche, durch hereinziehung von später gelerntem der stoff flüssig gemacht werden zur verwertung für die geistige entwicklung des schülers. daher wir diese repetitionen an das ende erst des folgenden schuljahres verlegen. ganz unwiderleglich tritt der segen des fachunterrichts z. b. hervor bei behandlung der für uns so wichtigen brandenburg-preuszischen geschichte, wenn es dem lehrer möglich ist in I anzuknüpfen an das in III[a] gelernte und den dort eingenommenen standpunkt nun entsprechend der höheren und freieren auffassung zu vervollkommnen und wesentlich zu ergänzen.

Man versuche doch ja nicht zur verteidigung des alten systems der verteilung des unterrichts, die, wie wir sehen, identisch ist mit seiner zersplitterung und daher erschwerung für lehrer und schüler, man versuche doch ja nicht unter dem scheine der wahrung eines höheren wissenschaftlichen interesses den einwand, die erziehung des schülers zu historischer bildung, durch mehrere lehrer geleitet, ermögliche dem schüler vielmehr die wahrung eines freiern standpunktes, wenn er sehe, wie selbst die lehrer in der beurteilung ein und derselben thatsache nicht einig seien. bringt doch diese ansicht etwas hinein, was überhaupt noch nicht in die erziehung gehört, das freie wissenschaftliche urteil des schülers. schon im begriff der erziehung liegt die voraussetzung, dasz sie consequent und sicher ohne alles schwanken vorwärts schreitet und dasz der schüler in unbedingtem vertrauen sich den mitteilungen des lehrers hingibt. entdeckt er nun widersprüche unter den einzelnen lehrern, so ist das ganze werk gefährdet, mindestens tritt zunächst verwirrung und dann leicht gleichgültigkeit gegen den inhalt des vortrags ein, da ja ein anderer lehrer später die sache wieder anders auffassen könnte.

Dasz aber das verlangen, dem schüler solle nur eine auffassung der thatsachen geboten werden und er solle sich dieser einen auffassung unbedingt anschlieszen, die freiheit des geistes und damit das eigentliche ziel des unterrichts gefährde, dagegen schützt das festhalten der aufgabe, dasz wir den stoff auf der höhern stufe benutzen sollen zur entwicklung des historischen sinnes. der schüler soll die gesetze des werdens und wachsens der historischen persönlichkeiten, völker- und staatengebilde kennen lernen, er soll verstehen die ziele aller entwicklungen und das dafür förderliche oder schädliche unterscheiden, er wird aber auch bereits eingeführt in die lectüre der quellen selbst und ihre beurteilung, gewinnt also für später zu entwickelnde selbständige ansichten alle handhaben, die ihm bei seinem alter und bei dem standpunkte seiner ganzen geistigen entwicklung überhaupt verständlich und nützlich sein können. somit erstrebt der geschichtsunterricht — dies im einklange mit der

auffassung der behörde — auf der schule noch gar keinen abschlusz im historischen urteil, sondern er will die selbständige bildung desselben nur erst anbahnen, musz freilich dabei dem gesetze aller geistigen entwicklung entsprechend sich an bestimmte stoffe halten und gemäsz aller menschlichen beschränktheit auch einer auffassung vor den übrigen vorläufig den vorzug geben. wird dem schüler durch die art der darstellung nur das interesse am stoffe geweckt, sein gemüt geläutert und aufs edle gerichtet, so bleibt auch für sein weiteres leben das streben nach gröszerer vervollkommnung auch auf diesem gebiete lebendig und die grundlagen, die die schule zur historischen bildung gelegt hat, sehen einem weitern ausbau entgegen. wird ihm daher auch einmal etwas mitgeteilt, was aus einer falschen oder subjectiven meinung des lehrers hervorgegangen — ein fall, der immerhin denkbar ist — so kann er diese auffassung bei reiferem durch die schule vorbereiteten urteil später selbst corrigieren.

2) Erscheint es nun aber bei bestimmten verhältnissen als nicht durchführbar, dasz der fachunterricht hier einmal zur wahrheit werde und uns in seinen erfolgen die schwäche falscher verallgemeinerung aufweise, so bleibt nichts anderes übrig als neben das etwaige, immerhin doch schwer zu bemessende interesse des schülers entgegen aller pädagogischen theorie den zwang zu stellen, eine thatsache, die so offen ausgesprochen vielleicht zu dem streben treibt, lieber alles für herstellung des fachunterrichts zu thun, um nur diesem letztern mittel aus dem wege zu gehen. aus den vorteilen, die nach den obigen darlegungen dem geschichtsunterrichte aus einer seinem wesen entsprechenden stundenverteilung entspringen, ergeben sich leicht die conträren gegensätze, die in dem entgegengesetzten falle einer zersplitterung des unterrichts unter verschiedene lehrkräfte entstehen müssen. nichts als unsicherheit, verdunkelung und unlust sind die folgen.

Diesem nach einem ganz bestimmten naturgesetze sich entwickelnden ergebnisse nun einigermaszen wenigstens — ein absolutes heilmittel gibt es nicht — entgegen zu arbeiten, bleibt nur das eine mittel, dasz bei der versetzung neben den alten sprachen und der mathematik auch etwas gewicht gelegt werde auf die kenntnisse in der geschichte. wenn dieser vorschlag auch die misbilligung aller theoretiker der pädagogik — namentlich der endlich auch am gymnasium zur geltung kommenden Herbartschen pädagogik — erregen mag, so bleibt er darum in der praxis doch beachtenswert. denn eine erziehungslehre, die allein die normalen geisteskräfte in erwägung zieht, ohne die willkür des individuums, ja auch den bösen willen mit in rechnung zu stellen, kann nicht den anspruch erheben auf absolute allgemeingültigkeit ihrer paragraphen. die vis inertiae ist in der that so grosz, die neigung zur zerstreutheit selbst mitunter noch in I so weit verbreitet, dasz aller eifer des lehrers, alle sachkenntnis und alles streben nach erweckung des interesses nicht ausreicht, den erfolg

absolut zu sichern. für diese elemente bleibt kein ihrer trägheit würdigeres mittel als das schreckgespenst eines classenexamens mit der gefahr des sitzenbleibens, falls dabei nicht beherschung des pensums zu tage tritt. so musz hier der zwang ersetzen, was beim fachunterricht das infolge seiner langen dauer engere verhältnis zwischen lehrer und schüler, die möglichkeit für die ersteren intensiv einzuwirken, die bessere verwertung der repetitionen, kurz eine freie geistige thätigkeit zu leisten vermag. und wenn dieses mittel auch zur geltung käme bei der versetzung nach I[a], so wäre damit, soweit es überhaupt unter diesen angenommenen verhältnissen möglich ist, die zum examen zu bewältigende arbeitslast um ein bedeutendes gemindert. überhaupt trüge zur sicherung des ergebnisses wesentlich bei eine überall durchgeführte teilung der prima. hält es doch namentlich bei stark besetzten classen in jedem unterricht immer recht schwer die I[b] entsprechend zu berücksichtigen und dadurch ein verwischen des bisher gelernten zu verhüten. und da nun einmal für die geschichte der memorierstoff von bedeutung ist und die I[b] ihr ganz bestimmtes pensum zu bewältigen hat, so dehnt sich die in andern gegenständen eben doch auch herschende politik des nach den letzten anstrengungen — wie er sich leicht überredet — der ruhe bedürftigen unterprimaners auch auf seine teilnahme am geschichtsunterricht aus, so dasz es in der that recht schwer wird ihn hier das ganze jahr hindurch über wasser zu halten. dieses thatsächliche verhältnis gehört in erster linie mit zu den ursachen, die jene tumultuarische repetition erzeugen. denn ein bedeutender zeitraum der historischen entwicklung, dessen behandlung etwa gerade in I[b] fällt, wird von dem schüler oft nicht mit der erforderlichen teilnahme betrachtet, die eindrücke verwischen sich schnell und wenn daher das examen heranrückt, ist oft herzlich wenig davon noch erhalten, es musz also jene verpönte gewaltsam hastende repetition eintreten. ein vorwurf für den lehrer kann hieraus nicht gefolgert werden. die versuchungen, die bei einer zahlreich besetzten prima für den neuversetzten sich ergeben, sind eben so mächtig, dasz sie den nur geistig wirkenden einflusz des lehrers, wir sagen nicht immer, aber doch gar zu oft zurückdrängen. das erst in zwei jahren stattfindende examen liegt dem leichtsinnigen wesen noch gar zu fern, bis dahin, so tröstet er sich, kann er noch alles nachholen und dann ist ja zur versetzung nach I[a] keine prüfung in der geschichte erforderlich. wozu sich also jetzt schon mit dingen quälen, die zum examen doch wieder vergessen werden und daher später doch noch einmal eingeprägt werden müssen? so ist denn zum schlusse jenes hasten unvermeidlich. dem also vorzubeugen dienen die hier gemachten vorschläge.

Nach meiner auffassung von der aufgabe des geschichtsunterrichts aber ist das abiturientenexamen nicht eine gelegenheit für den nachweis dürftiger elementarer kenntnisse, die sich von einem guten gedächtnisse in wenigen wochen beschaffen lassen, eine auffassung,

die den wegfall des gesamten geschichtsunterrichts mit all seiner mühe, die er lehrern und schülern macht, rechtfertigen würde. sondern das examen soll zeigen, wie weit der schüler in entwicklung der grundlagen für ein freies historisches urteil gekommen ist. hier soll er beweisen seine kenntnis der historischen gesetze und der groszen politischen und culturellen arbeit der völker. er soll den entwicklungsgang des menschlichen geistes in seinen allgemeinsten manifestationen verstanden haben.

Diese kenntnisse und einsichten, die einen ganz bestimmten mehrjährigen entwicklungsgang des lernenden geistes voraussetzen, lassen sich nicht in einigen wochen erlernen, gerade so wenig, wie die beherschung der sprachen plötzlich entsteht und die anforderungen in der mathematik sich ohne lange vorbereitung erfüllen lassen. und damit stehen wir auf dem einzig richtigen standpunkte, den die beurteilung des abiturientenexamens beansprucht und der diese maturitätsprüfung unterscheidet von jenen presserzeugnissen einer treibhausbildung, die trotz aller verpönung doch immer mehr um sich greift und selbst mitunter auf unserm gebiete sich geltend machen möchte. soll der schüler am schlusse seines 9jährigen entwicklungsganges nun zeigen, welche höhe seine ausbildung erreicht hat, so musz auch das examen in der geschichte so gut wie in den übrigen gegenständen diesen nachweis liefern. der examinator selbst darf also nicht mehr das fragen nach vereinzelten thatsachen und zeitbestimmungen in den vordergrund treten lassen, sondern diese aufgabe der unteren und mittleren classen als selbstverständlich voraussetzend, musz er dem jungen manne, der jetzt bereits ins leben hinaustreten soll, gelegenheit dazu geben, dasz er sein urteil über historische ereignisse und verhältnisse bewähren kann, dasz er zeigt, wie weit ihm die groszen weltgesetze verständlich geworden sind. dem gange und ziele des ganzen unterrichts müssen doch nun auch die anforderungen entsprechen, die das schluszexamen an den schüler stellt.

Durch diese sachgemäsze auffassung in leitung des examens wird jene ganze tumultuarische repetition auch in bezug auf diese seite hinfällig, da sie ohne erfolg bleibt. denn zahlenkenntnis reicht für ein würdiges abiturientenexamen nicht mehr aus, und die in der that gestellten anforderungen können in der kurzen zeit nicht mehr befriedigt werden. weisz aber der schüler von anfang an, dasz man am schlusse der ganzen schulzeit gerade das von ihm verlangt, was in der classe gelernt und getrieben wird, und genieszt er einen unterricht, wie wir ihn oben geschildert haben, so wird er auch dem lehrer gern entgegen kommen und die geringen anforderungen, die von stunde zu stunde an seinen fleisz, in der stunde selbst an seine auffassungskraft und seine aufmerksamkeit gestellt werden, mit freuden erfüllen. ein also vorbereiteter schüler wird mit sicherem vertrauen und ruhiger stimmung der prüfung entgegengehen und sich begnügen mit einer letzten übersicht über das ganze pensum, die ihm

keine groszen schwierigkeiten bereiten kann; hat sie doch die aufgabe längst gelerntes und verstandenes, die elemente, in denen sich der wachsende geist gebildet, noch einmal aufzufrischen, damit die betreffenden fragen eine bei der kürze der zugemessenen zeit um so mehr willkommene schnelle beantwortung finden. neues soll jetzt nicht mehr hinzugelernt werden; längst bekanntes und oft besprochenes allein noch einmal kurz zusammenzufassen, nur darum handelt es sich.

So ist, denken wir, dem examen nach dieser seite hin seine pein genommen und ein lange drückender übelstand endlich beseitigt durch zielentsprechende würdige behandlung des stoffes und durch rationelle entwicklung des jungen geistes.

Bei solcher auffassung der in frage kommenden kräfte und verhältnisse, glauben wir, ist auch die vorgeschriebene bisher für I alljährig notwendige repetition der alten geschichte in der classe selbst nicht mehr erforderlich. der in II herangebildete geist musz nun so erstarkt sein, dasz er durch eigne kraft das in II gelernte und mit verständnis aufgenommene von neuem aufzufrischen vermag und im stande ist durch eine solche selbständig geleistete repetition seine willenskraft zu stählen und die freie herschaft über den stoff zu bewähren, dies eine aufgabe, die durchaus mit den an einen primaner überhaupt zu stellenden anforderungen übereinstimmt. abgesehen von der vielfachen gelegenheit, die der unterricht unmittelbar nehmen kann, um auf jene pensen zurückzukommen, könnten hier als prüfstein vielleicht die sonst oft gemisbrauchten geschichtsextemporalien eintreten.

Ein misbrauch scheint uns in den extemporalien dann zu liegen, wenn sie überhaupt an stelle der lebendigen repetition treten sollen. hat doch die wiederholung eines bestimmten pensums nicht allein die aufgabe den wissensbestand des schülers zu prüfen, sondern dient sie doch vielmehr der vervollständigung seines wissens und der ergänzung insofern, als sie durch neue gruppierung des stoffes, durch verbindung des verwandten, durch vergleichung mit bereits bekanntem und durch hervorhebung aller der beziehungen, die sich erst nach herstellung eines mehr umfassenden überblicks ergeben, den geist immer mehr heimisch macht auf dem betreffenden gebiete. alles dies vermag ein extemporale allein nicht zu leisten; wohl aber hat es seine stelle als ergänzung der repetition, indem es nach derselben noch einmal die hauptmomente feststellt und jeden schüler zwingt bei einer wichtigen seite der entwicklung länger zu verweilen und sich in geordneter darstellung darüber auszusprechen. zwar verstehen wir unter dieser arbeit nicht eine in abgerissenen fragen und demgemäsz schlecht formulierten antworten sich vorführende zusammenstellung beliebiger einzelheiten — dies deutet eine elementare auffassung der geschichte an, die längst nicht mehr für die oberen classen sich schickt — sondern vielmehr eine möglichst gut stilisierte darlegung von verhältnissen und bezügen der

betreffenden zeit, die zugleich einen anhalt für die beurteilung der kenntnisse zu bieten vermag.

Nur so kann der schüler zeigen, ob er die aufgabe erfüllt in freier beherschung des stoffes, und zugleich ist es empfehlenswert, da dies ohne schaden für die ziele des geschichtsunterrichts geschehen kann, die gewandtheit im schriftlichen ausdruck und die schnelligkeit im zusammenstellen des stoffes zu üben. um nun aber die gerade hier so vielfach befürchtete gefahr der täuschung zu vermeiden, empfiehlt es sich den stoff in vier selbständige gebiete zu zerlegen, so dasz jeder schüler von nachbarn umgeben ist, die andere fragen als er zu behandeln haben. demgemäsz habe ich kürzlich die repetition der alten orientalischen geschichte in II[b] durch folgendes unerwartet gestellte und befriedigend ausgefallene extemporale abgeschlossen:

1) die geographische gestalt der vorderasiatischen länder.
2) die politische entwicklung des orients bis Darius.
3) die entwicklung der religiösen anschauungen und der kunst.
4) die geschichtlichen schicksale des Darius.

und als niederschlag der repetition des reformationszeitalters ergab sich in I folgende zusammenstellung:

1) nachweis aus den um 1500 bestehenden a) politischen, b) socialen, c) kirchlichen verhältnissen Deutschlands, dasz die reformation notwendig war.

2) Luthers entwicklung zum reformator der deutschen kirche und sein verhalten zu Zwingli.

3) gesetzliche befestigung der reformation und ihre ausbreitung über Deutschland mit rücksicht auf die stellung des kaisers und des papstes.

4) waffenentscheidung und friede.

5) bedeutung der reformation für die politische entwicklung Deutschlands.

Diese art der fragestellung hat zugleich den vorteil, dasz sie an einem beispiele dem schüler zeigt, wie er die leitenden mächte einer entwicklung herauszufinden hat und einen umfangreichen stoff zerlegen und gruppieren musz, um seine dauernde beherschung sich zu sichern. wenn aber auch jeder nur eine dieser fragen beantwortet, so kommen sie doch allen zu gute, da sie von allen schülern angemerkt sind und nach häuslicher vorbereitung bei rückgabe der arbeiten in zusammenhängendem vortrage von den schülern selbst noch einmal so vorgeführt werden, dasz jeder über andere gegenstände sich auszusprechen hat, als die, welche er vorher schriftlich geschildert hat. so reicht auch hier wieder dieser unterricht dem im deutschen zu erstrebenden ziele seinerseits die geeigneten mittel dar.

Namentlich aus diesen gründen empfiehlt sich die wiederholung der alten geschichte in I durch ein extemporale, das in zwei stunden — in der der arbeit selbst und in der andern, wo die rückgabe und die schluszbesprechung stattfindet — die ganze griechische bzw.

römische geschichte zur darstellung zu bringen vermag und in diesen alljährlich natürlich wechselnden, ganze gebiete jedesmal umspannenden fragen dem abiturienten die richtschnur für seine selbständigen repetitionen bietet und ihm die punkte markiert, auf die es dabei hauptsächlich ankommt.

So läszt sich die griechische geschichte nach folgenden fragen einprägen:

1) auf welchen geschichtlichen vorarbeiten beruht das Perserreich?

2) Spartas,

3) Athens politische entwicklung bis 510.

4) ziele und erfolge des Perikles.

5) ursachen der macedonischen hegemonie.

während die römische sich umfassen läszt durch diese zusammenstellung:

1) entstehung Roms und seiner hegemonie über Latium.

2) entwicklung der verfassung.

3) die einverleibung Italiens.

4) die revolution bis 30.

5) bedeutung des imperatorentums für die durchführung der dem römischen volke gestellten aufgaben usw.

Die fünften fragen sind allemal für die bestimmt, welche infolge ihrer genauen kenntnis des stoffes und der bereits erlangten übung in seiner behandlung vor ablauf der stunde mit ihrer aufgabe fertig geworden sind.

Von solcher verarbeitung des stoffes ist endlich der übergang leicht gegeben zum deutschen aufsatz, der bei seiner aufgabe, nur gegenstände in die betrachtung zu ziehen, die dem schüler nahe liegen, so dasz es weniger auf selbständige erarbeitung des stoffes als vielmehr auf seine logische gruppierung und gewandte darstellung ankommt, gern die ihm vom geschichtsunterrichte dargebotene hand ergreifen mag. dies alles sind gesichtspunkte, die der geschichtsunterricht vor allem ins auge faszt und die auch in dem brauche anerkennung gefunden haben, unter die drei für den deutschen aufsatz zu stellenden themata immer ein historisches aufzunehmen. demgemäsz habe ich z. b. die darlegung der römischen verfassungsentwicklung durch folgendes thema in II[a] abgeschlossen: wie ward die rohe masse der plebs zu einem wesentlichen bestandteile des römischen staatswesens?

Wenn ich im vorstehenden etwas ausführlich meine meinung über manche bei dem geschichtsunterricht in frage kommenden punkte dargelegt habe, so hoffe ich dadurch doch meinerseits auch etwas zur gröszern klärung der ansichten und zur befestigung bestimmter gesichtspunkte auf diesem noch immer unsichern boden beizutragen, gestehe aber gleichfalls, dasz ich all diese darlegungen nicht für den ausflusz ein für alle mal festgestellter ansichten halte, sondern selbst auch täglich bestrebt bin, meine pädagogischen grund-

sätze je nach den fortschreitenden erfahrungen des unterrichts selbst weiter zu bessern und zu vervollkommnen.

Doch sollte es mich freuen, wenn es hier und da gelungen wäre anregend zu wirken und zum nachdenken über manche fragen unseres faches anzuregen, da alles, was hier gearbeitet und entwickelt wird, dem kostbarsten kleinod, unserer jugend und ihrem geistesleben, zu gute kommen und dadurch dem vaterlande zum heile gereichen musz.

WITTENBERG. CARL HAUPT.

48.
HOMERLECTÜRE UND PRÄHISTORISCHE MYTHOLOGIE.

Bekanntlich enthalten die Homerischen epen viele dunklen mythen; auch die erklärung einer groszen menge von ausdrücken, besonders von eigennamen und deren beiwörtern bietet teils in sprachlicher, teils in sachlicher beziehung, meist in beiden beziehungen zugleich, nicht unerhebliche schwierigkeiten. diese thatsachen können nicht wunderbar erscheinen, wenn man bedenkt, dasz es sich in den meisten fällen dieser art unzweifelhaft um erstarrte überreste uralter märchen handelt, welche schon nicht mehr von den dichtern, denen wir die jetzige gestalt der Ilias und der Odyssee verdanken, vielleicht auch nicht einmal von den alten Barden, die jene heldenlieder sangen, verstanden wurden. ähnliche dunkle sagen und ähnliche, besonders im volksmunde lebende, auf uraltem aberglauben beruhende ausdrücke und wendungen gibt es natürlich bei allen völkern. der moderne mensch wendet derartige ausdrücke seiner muttersprache im gewöhnlichen leben täglich an und fühlt ihre bedeutung in den meisten fällen heraus, oder glaubt das doch wenigstens; aber den innersten, mythischen kern derselben und den sprachlichen ursprung zu erkennen ist häufig nicht leicht und dem laien meist unmöglich. ich erinnere nur an die sogenannten kinderreime, an eine unmasse von redensarten, verwünschungen, beteuerungen, flüchen usw. in den modernen sprachen.

Hinsichtlich jener Homerischen schwierigkeiten nun werden wir, was nicht zu verwundern ist, von den alten commentatoren entweder gänzlich im stiche gelassen, oder nur unvollkommen befriedigt. ihre mythendeutungen bewegen sich durcheinander in ethischen, physikalischen oder historischen kreisen, während ihre worterklärungen fast ausschlieszlich sprachlicher natur sind und auch da gewöhnlich auf ganz äuszerlichen gesichtspunkten beruhen, wie z. b. ἠλύσιον πεδίον, um unter tausenden von beispielen eins herauszugreifen, bei Hesych. erklärt wird als οὐ λύσιον, ὅπου οὐ διαλύονται ἀπὸ τῶν σωμάτων αἱ ψυχαί. hier und da aber, wo das sprachgefühl zum durchbruche kommt und an die alte, wenn auch unverstandene tra-

dition angeknüpft wird, oft in ganz unbedeutenden randbemerkungen, kommt der natürliche und richtige standpunkt der deutung zum vorschein und gibt der modernen forschung fingerzeige, von welcher seite die sache anzugreifen sei. — Unter den sagen sind es besonders die episodenartig in die epische erzählung eingestreuten, auf den ersten blick als alte naturmärchen sich charakterisierenden, wie vom Bellerophontes, von der Ino Leucothea, von den Kentauren und Lapithen, von den Kyklopen u. a., deren ursprüngliche bedeutung den alten unverständlich geblieben ist; in der worterklärung namentlich götter- und heroennamen, ferner personificationen gewisser naturmächte, wie nacht, meer, morgenröte, äther, wind, oder von lebenserscheinungen, wie schlaf, tod, traum und deren epitheta, für die uns ganz unzulängliche, häufig einander widersprechende deutungen der alten vorliegen. während nun bei den Homerischen heroen, trotzdem die irdische localisierung und die verbindung derselben mit geschichtlichen völkern und thatsachen, ähnlich wie bei Sigfried, Gunther, Etzel in der deutschen heldensage, die göttliche natur verdunkelt hat, immer noch gewisse übermenschliche functionen und attribute die göttlichkeit erraten lassen; hat bei jenen eben genannten natur- und lebenserscheinungen, wenngleich auch bei diesen wie z. b. beim 'traum' im zweiten buche der Ilias die götternatur noch nicht ganz verwischt ist, der gebrauch des alltäglichen lebens ihr eigentliches, auf uralter anschauung beruhendes wesen so in den hintergrund gedrängt, dasz den alten besonders die derselben anschauung entlehnten epitheta völlig unverständlich geblieben sind. sie mochten wohl ahnen, was χάλκεος ὕπνος, πορφύρεος θάνατος bedeutet, ebenso wie der moderne mensch die ausdrücke 'bleierner schlaf', 'sandmann', 'sensenmann' versteht; aber das aus der dämonischen natur des schlafes oder des todes sich ergebende wesen dieser mächte und besonders der ursprung ihrer beiwörter — ich erinnere nur an τανηλεγής, δυσηλεγής — war den alten ebenso ein mit sieben siegeln verschlossenes buch, wie heutzutage den meisten menschen obige beinamen von tod und schlaf.

Die Homerforschung der neuern zeit nach der bezeichneten richtung hin ist natürlich bei der unzulänglichkeit der hilfsmittel und bei dem erklärlichen vorherschen des historisch-kritischen standpunktes wenig über die resultate eines Aristarch und Zenodot hinausgekommen, und damit ist auch im allgemeinen die art der heutigen Homerlectüre bezeichnet. erst der vergleichenden sprachwissenschaft und der mit derselben hand in hand gehenden vergleichenden mythologie war es vorbehalten jene nie geahnten resultate der Homerforschung zu tage zu fördern, welche mit den etymologisch-mythologischen forschungen Potts, L. Meyers, Grimms, M. Müllers, Curtius', Mannhardts, Kuhns in engster verbindung stehen. namentlich sind es die götter und helden, über welche jetzt erst eigentliches licht verbreitet ist: Sarameyas = Hermes, Saranyu = Erinys, Ghandarven

= Kentauren, Usha = Eos und viele andere bieten hierfür bedeutsame beispiele.

Ein weiterer wesentlicher fortschritt auf diesem gebiete ist durch die ergebnisse der prähistorischen mythologie bezeichnet. diese hat es, was im besondern die Indogermanen betrifft, unternommen den uralten naturanschauungen unsrer asiatischen altvordern nachzuspüren und dieselben in beziehung zu dem ursprung der mythologie und der religion zu bringen. und es ist ihr gelungen in den verschiedenartigsten formen des aberglaubens bei Griechen, Römern, Germanen, Slaven usw., von denen anzunehmen war, dasz sie aus ihrer gemeinsamen heimat gewisse grundlagen gläubiger naturbetrachtung in ihre neuen wohnsitze mitbrachten und dieselben entsprechend den durch klimatische und sonstige einflüsse bedingten verhältnissen individuell weiter entwickelten, überreste jener ältesten anschauungen und damit den gemeinsamen boden für die mythenbildung aufzudecken. daraus ist leicht ersichtlich, wie wichtig die prähistorische mythologie als ausgangspunkt für alle mythenforschung ist, und wie die studien ältern datums ohne diese grundlage auch nur schwankende, unsichre resultate aufweisen konnten. auch für die erforschung alter Homerischer sagen ist sie von groszer wichtigkeit.

Fragt man nun nach den ergebnissen der prähistorischen mythologie, so können wir in diesem aufsatze nur auf die bezüglichen arbeiten von M. Müller, Mannhardt, Kuhn und Schwartz hinweisen; dagegen wird es hoffentlich nicht zu weit führen, wenn hier die hauptergebnisse in den gröbsten umrissen vorgeführt werden, schon damit man erkenne, wie einfach, natürlich und leicht verständlich jene untersuchungen sind und vor allen dingen, wie leicht verwertbar für die schule.

Die prähistorische mythologie hat zu ihrer voraussetzung den jedenfalls unantastbaren grundsatz, dasz der ursprung der religion auf dem gefühl der hilflosigkeit, der abhängigkeit und der furcht beruht. dieses angenommen und die untersten stufen menschlicher thätigkeit als die des hirten, des jägers und des ackerbauers angesetzt, lehrt sie, dasz besonders in den wechselnden erscheinungen und kräften am himmel und in der luft, wie in wolken, regen, blitz und donner, welche des urmenschen thun beeinfluszten und sein dasein zu bedingen schienen, welche auch durch ihre wunderbare manigfaltigkeit auf seine sinne einwirkten und seine kinderphantasie erregten, die anfänge der mythenbildung und der ursprung der religion zu suchen seien. — In den wolkengebilden sah des hirten phantasie buntfarbige herden von schafen, rindern und pferden, der ackerbauer saatfluren und bäume mit herlichen früchten, der jäger wilde tiere; im regen flosz die milch jener herden zur erde, des blitzes strahl durchfurchte den wolkenacker, das donnerrosz eilte auf der wolkenflur dahin, als wolf oder hund heulte der sturm durch die luft. diese anschauungen wurden dann im weitern verlaufe derartig weiterentwickelt,

dasz die thätigkeit von der person gesondert wurde: der himmlische rinderhirt trieb seine herde, weidete und melkte sie, der himmlische ackersmann fuhr auf dem donnerwagen und pflügte das feld mit dem blitzesstrahl, der himmlische jägersmann jagte die tiere; alle drei aber bauten dort oben ihre zauberhaften wolkenburgen. mit dieser entwicklungsstufe schon begann die ahnung einer höheren macht in dem herzen des menschen platz zu greifen, indem einerseits das gefühl der furcht vor dem in sturm und gewitter unheil und verderben bringenden, andrerseits das der abhängigkeit von dem in regen und sonnenschein segen und gedeihen spendenden himmlischen manne den gedanken an eine höhere macht in ihm entstehen liesz. — Doch noch ein drittes stadium dieser entwicklung in der vorgeschichtlichen zeit können wir nachweisen. wie auf erden der mensch mit seinem nachbar, oder ein stamm mit dem andern stritt, so schienen in gewissen momenten oder längern zeitperioden des aufruhrs dort oben zwei feindliche wesen allein oder mit ihren untergebenen im gewitter und sturm zu kämpfen und um die herschaft zu ringen; wechselnd schien der sieg zu sein, je nach dem auf den tumult schönes, oder schlechtes wetter folgte. besonders gewaltig war dieser streit zur frühjahrs- und herbstsonnenwende, wenn der milde, gnädige dämon den strengen, grimmigen gegner besiegte, oder umgekehrt besiegt wurde. dieses motiv der sogenannten jahresmythen ist eins der fruchtbarsten für die indogermanische mythologie gewesen und hat trotz der verschiedenartigkeit der klimatischen verhältnisse in den ländern, welche die Indogermanen nach ihrer trennung zu wohnsitzen erwählten, den hintergrund für eine unmasse von heroengestalten und localmythen gebildet.

Dieses etwa sind die grundlegenden gedanken der prähistorischen mythologie in einem umfange, wie sie für die zwecke der schule hinreichend sind, um in verbindung mit den oben genannten vergleichenden hilfsmitteln sowohl zum bessern und tiefern verständnis der Homerischen naturmärchen, als auch zur richtigeren deutung vieler uralter epitheta und wendungen und damit zur belebung der Homerlectüre beizutragen. wie das geschehen kann, werden wir bald sehen. die obigen grundgedanken sind nun aber sowohl an und für sich für den secundaner und primaner leicht verständlich, als sie sich auch durch verwandte ideenkreise der deutschen sagen, die schon auf früheren unterrichtsstufen dem schüler bekannt geworden sind, erweitern und vertiefen lassen. denn es ist nicht zu leugnen, dasz der secundaner, ehe er an die Homerlectüre herantritt, schon ein nicht unbedeutendes quantum prähistorischen wissens im deutschen unterrichte in sich aufgenommen hat. wenn auch bei dem sextaner und quintaner die deutschen heldensagen und die märchen von Wichtelmännchen und alben, kobolden und zwergen, feen und nixen, riesen und drachen, königssöhnen und königstöchtern vor der hand nur unmittelbar auf die phantasie und das gemüt wirken sollen und vielleicht nur durch ein-

wirkung des lehrers unter hinweis auf verwandtes in der griechischen sage hier und da vergleichende gesichtspunkte gefunden werden könnnen; wenn auch bei gedichten mit prähistorischem hintergrunde weitschweifige erörterungen unstatthaft sind und z. b. bei dem schönen liede 'der alte Barbarossa' dem knaben der genusz an der plastisch hervortretenden gestalt des kaisers nicht durch einen excurs über Wuotan und die bergentrückten helden der deutschen sage verkümmert werden darf: so wird es doch bei manchen andern, der natur entnommenen stoffen, wie wenn der winter unter dem bilde eines griesgrämigen alten dargestellt, oder der frühling als lieblicher knabe besungen wird, unvermeidlich sein die naturanschauung des dichters als eine von der gewöhnlichen abweichende hervorzuheben und durch heranziehung volkstümlicher auffassungen, wie des schnees als des leichentuches der natur, oder als herumfliegender federn, die ähnlichkeit von dichterischer und volkstümlicher anschauung festzustellen und den sinn des knaben für die poesievolle seite des volkslebens und -denkens anzuregen. aber in der quarta werden sicherlich bei manchen gelegenheiten auch schon erklärungen prähistorischen inhalts am platze sein, wie bei der Goetheschen ballade 'der getreue Eckhart'. die grauen, schattenhaften, grausen, dürstenden, bier vertilgenden hulden oder unholden dürfen da nicht ohne erläuterung passieren: der lehrer wird den aberglauben unsrer altvordern berühren müssen, welche die in grauen nebelwolken einherjagenden stürme, die felder ausdörren, aber auch sumpfige niederungen trocken legen, unter den gestalten böser, mitunter auch gutmütiger hexen dachten, und ebenso wird er im anschusz hieran der auch mit zwei entgegengesetzten namen benannten griechischen Erinyen oder Eumeniden gedenken müssen unter ausdrücklicher hervorhebung, dasz diese bei ähnlichen verrichtungen auch wohl dämonen des sturmes seien. in derselben weise wird in der tertia bei der durchnahme von Goethes 'Erlkönig' ein excurs über die elfen, die düstern und die lichten, in wald und flur ihr wesen treibenden, nächtlichen spukgestalten, welche die erregte phantasie des naturmenschen in den manigfachen nebel- und wolkengebilden schaut, statthaft sein. 'der wilde jäger' von Bürger bietet als seitenstück zu den unholden gelegenheit, die nächtlichen stürme als wilde jagd mit jägern und hunden und rossen, oder in erweiterung dieser mythischen vorstellung als geisterheer kennen zu lernen, und im verfolge desselben mythischen gedankens Bürgers 'Lenore', auf die sagen von der wiederkehr der toten und von ihren ritten, einem uralten aberglauben aller Indogermanen, der in dem weben und treiben nächtlicher dämonen dort oben am himmel und in der luft seine erklärung findet, hinzuweisen.

Neben diesen als den bekanntesten auf gut glück herausgegriffenen, uralten volksglauben behandelnden deutschen gedichten, deren kreis sich sehr leicht erweitern liesze, hat im allgemeinen die poesie mit ihrer vorhin schon angedeuteten eigenartigen naturanschauung

für die aufnahme prähistorischer mythologie einen nicht zu unterschätzenden wert. der dichter betrachtet die ihn umgebende natur unter dem reflex des augenblicks ganz wie der naturmensch der urzeit; leblose dinge gewinnen in seiner phantasie gestalt, ganz ebenso wie die volksphantasie das unbelebte, aber auf die sinne einwirkende mit fleisch und bein ausstattet. so schildert in dem bekannten gedichte 'an den frühling' Schiller den frühling als schönen jüngling, der mit seinem blumenkörbchen über die fluren zieht und seine gaben ausstreut; so Lenau den sturm als wackern rosseknecht, der unter lustigen liedern unbekümmert dahineilt. das wasser bevölkert sich mit lieblichen jungfrauen, welche schönen knaben nachstellen, wie bei Goethe in dem gedichte 'der fischer' und bei Schiller gleich zu anfang von 'Wilhelm Tell'. die wolken sind gewitterschwanger, sie jagen sich, sie sind schiffe oder schiffer, die im wolkenmeer segeln und mit windeseile dahinfliegen, so in dem klagelied Marias aus Schillers 'Maria Stuart':

> Eilende wolken, segler der lüfte!
> wer mit euch wanderte, mit euch schiffte!
> grüszet mir freundlich mein jugendland!

die wolken und der nebel nehmen ferner in der dichterphantasie geradezu gestalten von menschen oder menschlichen gerätschaften an, wie in dem Gerokschen gedichte 'zwei berge Schwabens', wo es von den im traume geschauten geistergestalten der deutschen kaiser heiszt:

> Die nebelmäntel schleiften,
> langsam am bergessaum,
> die wolkenschuhe streiften
> der wälder wipfel kaum.

dann weiter:

> Im letzten mondesschein
> zerflossen die gestalten
> zu grauen nebelreihn.

und so dergleichen mehr im manigfacher art besonders auch vom donner und blitz an unzähligen stellen unserer dichter.

Wenn für diese uralten überreste des indogermanischen volksglaubens, welche ein stück volksleben repräsentieren, die fachlehrer des deutschen das interesse des schülers von den untersten stufen ab so zu fesseln im stande sind, dasz es bleibendes eigentum des secundaners und primaners wird, so kann daraus für die Homerlectüre ein nicht zu unterschätzender gewinn erwachsen und zwar besonders in pädagogischer beziehung, indem das interesse des lesers für die sache durch einwirkung auf seine phantasie erhöht wird. aufmerksame beobachtung zeigt ja heutzutage leider, dasz die schüler der höheren stufen häufig nur die buchstaben ihrer classiker lesen und zu keiner klaren vorstellung des gelesenen vordringen, bei Homer aber speciell, wo mancherlei schwierigkeiten formeller art wenigstens in den ersten jahren zu überwinden sind, dasz sie in mancher hinsicht zu

keiner höheren auffassung gelangen, als die quintaner, welche ihre märchen von Achill und Odysseus lesen. der grund für diese erscheinungen liegt nun meines erachtens in der mangelnden einwirkung auf die phantasie des jünglings; diese rege man an und das interesse wird sich einstellen, oder erhöhen. wie wirkt man nun aber beim Homer am besten auf die phantasie ein? nicht, indem zusammenhangloses etymologisches, antiquarisches und mythologisches wissen geboten wird, auch nicht einmal, indem man ein doch im besten falle nur schwaches bild des politischen und des socialen lebens der heroenzeit gibt, sondern indem man das jedem schüler jener stufen innewohnende poetische gefühl weckt, belebt und zur selbstthätigkeit bringt durch den hinweis auf die poesievolle seite der alten naturmythen, durch die einführung in das in unmittelbarer naturanschauung und wenn auch oft in derber, urwüchsiger, so doch stets in gemütvoller auffassung wurzelnde denken des urmenschen und durch vergleichung der mit dem alten volksglauben übereinstimmenden vorstellungen der dichter und des modernen, noch überall seine blüten treibenden aberglaubens. die denkthätigkeit des schülers soll ihre stellung bei etymologischen und sprachlichen untersuchungen behaupten, aber sie soll in den hintergrund treten gegen die thätigkeit der phantasie.

Bei solcher art von Homerlectüre gewinnen die alten griechischen mythen einen viel lebhafteren, fast möchte ich sagen, seelenvolleren hintergrund; viele werden sogar erst verständlich werden bei zugrundelegung prähistorischer gesichtspunkte, die auch sonst manche an und für sich unbedeutenden und unscheinbaren nebenumstände unter dem uralten volkstümlichen reflexe erscheinen lassen. hiernach wird Odysseus zum frühlingshelden, der, nachdem er lange in winters banden geschmachtet hat, wieder in sein reich einzieht, zuerst noch schüchtern und zaghaft, von niemand erkannt, in unscheinbarem aufzuge, bald aber mit jugendlicher kraft und schönheit ausgestattet gegen die übermütig hausenden freier, die winterlichen gesellen, auftritt, sie tötet und den bund mit seiner gattin, der zu frischer fruchtbarkeit erstandenen erde erneuert. dasz Athene dem helden im kampfe beisteht unter der gestalt des frühlingsboten, der schwalbe, dasz die nacht verkürzt wird nach der wiedervereinigung beider gatten, das sind kleine, häufig in anderer form wiederkehrende züge, welche obiger auffassung des Odysseusmythus ein eignes relief geben. die sagen von der Kirke, der δεινὴ θεὸς αὐδήεσσα, d. h. der grausen, stürmischen — sie sendet auch fahrwinde — und von der Kalypso, deren namen auf das verhüllende gewölk des winterhimmels schlieszen läszt, sind locale färbungen desselben naturmythus. auch der einäugige, wütige Kyklop mit seinen unzählbaren schaf- und ziegenherden, die den manigfaltigen tiererscheinungen bei der Kirke an die seite zu stellen sind, ist als dämon des winters zu deuten, dessen macht mit der blendung, d. h. mit der wegnahme der blitzeskraft, ein ende nimmt; letzteres ist ein mythisches element, welches

noch heutzutage bei dem bekannten aberglauben des tod- oder winteraustreibens in Schlesien und am Rhein deutlich zu tage tritt, indem dabei gesungen wird:

> Ja, ja, ja!
> der sommertag ist da,
> kratzt dem winter die augen aus,
> jagt die bauern zur stube hinaus.

ferner:

> Stab aus, stab aus,
> dem winter gehn die augen aus.

Die Phäaken, die den Odysseus auf ihrem schiffe schnell und sicher heimgeleiten, wofür zur strafe dasselbe von Poseidon zertrümmert und die stadt Scheria mit einem groszen berge 'umhüllt' wird, sind die wolkenschiffer des frühlings im sinne der Schillerschen 'segler der lüfte' und finden ihr analogon in den Argonauten, den schnellschiffern, die auf ihrem wundersamen schiffe das goldne vliesz, d. h. die blitzstrahlende gewitterwolke, oder in erweiterter auffassung den frühling mit seinen fruchtbaren gewittern aus fernem lande, wohin der goldne widder entrückt war, zurückholen. dabei lassen die abenteuer des Jason: das anspannen der feuerschnaubenden stiere, das pflügen des ackers, das säen der zähne, der kampf mit den schnellgeborenen riesen deutlich die gewitterscenerie erkennen. demselben kreise der sogenannten jahresmythen läszt sich auch die irrfahrt des Menelaos und der kampf dieses helden mit dem meergreise (Odyss. IV) leicht einfügen. — Vom standpunkte der prähistorischen mythologie gewinnen auch, wie oben angedeutet worden, manche unscheinbaren bemerkungen bei Homer einen uralten mythischen hintergrund. so werden z. b. alle jene rosse-, schaf- und rinderreichen, alle rossebändigenden und rossetreibenden heroen, ähnlich wie oben der Kyklop und Kirke, dann auch der sauhirt Eumaios und der γερήνιος ἱππότα Νέστωρ — diesen werden wir später noch näher kennen lernen — ursprünglich wolkendämonen gewesen sein, und selbst der ausdruck ποιμένες λαῶν wird unter diesem gesichtspunkte seine entstehung gefunden haben. welcher unbefangene leser ferner denkt etwas besonderes bei den im Homer so häufig stattfindenden schmausereien von göttern und helden? und doch sollte gerade die häufige wiederkehr und die gleichmäszig breite ausmalung dieser gastmähler stutzig machen. wenn wir nun aber in Odyss. X z. a. von den kindern des windgottes Aiolos, der πλωτῇ ἐνὶ νήσῳ wohnt, lesen, dasz sie bei tage keine andre beschäftigung haben als schmausen, so dasz ihr palast rings 'umstöhnt' wird, bei nacht aber ruhen, so erhalten wir damit die mythische unterlage für die im volksbewustsein wurzelnde anschauung des sausens und brausens der winde als eines gastmahls da oben von gefräszigen und ewig durstigen dämonen, wie sie unsre sprache mit der bekannten redensart 'in saus und braus leben' verbindet. ähnlich verhält es sich mit dem 'spinnen' und 'weben', das wir wohl bei göttinnen und

heroinen uns gefallen lassen, aber bei göttern, denen auch öfter die thätigkeit des ἐπικλώθειν zugeschrieben wird, unerklärlich finden müssen, wenn wir nicht auf die mythische auffassung der wallenden wolken und besonders des nebels als eines in der entstehung begriffenen, oder schon beendigten gespinstes oder gewandes zurückgreifen. der schleier der Ino Leukothea, durch den Odysseus gerettet wird, gehört natürlich derselben uralten naturanschauung an. nun wird der schüler auch die bedeutung der Artemis χρυσηλάκατος, κελαδεινή, der in feld und wald jagenden, mit ihren geschossen weibern leichten tod sendenden, als der in nächtlichem sturm und braus unter donner und blitz, wie in der deutschen sage Wuotan und der wilde jäger, einherfahrenden göttin erkennen. der jugendliche Achilles mit der verwundbaren ferse findet seine analogie in Sigfried, den der 'grimme' Hagen, der finstere, mürrische winterdämon tötet, die unsichtbar machende κυνέη des Hades, welche von Athene Ilias 5, 845 aufgesetzt wird, ihre analogien in der κίβισις des Perseus und dem πέτασος des Hermes der griechischen und in der tarnkappe und dem schlapphut des Wuotan der deutschen sage, als mythischer ausdruck für die bergende wolke. — Die deutung des Hermes als des windgottes κατ' ἐξοχήν, wie sie nach den Roscherschen untersuchungen allgemein angenommen wird, dürfte auch für die schule nicht schwer zu acceptieren sein; damit aber finden die verrichtungen dieses gottes bei Homer als des eilboten, des führers und totengeleiters, letzteres wie bei dem im sturme das geisterheer anführenden Wuotan, ihre leichte erklärung. auch das bekannte alte naturmärchen Ilias XV 16 ff. von der Hera, wie sie zur strafe von Zeus zwischen himmel und erde aufgehängt und an den füszen mit zwei ambossen beschwert gepeitscht wird, ist für den primaner unschwer als gewitterscene zu begreifen, bei welcher die gleichsam hangende wolke — auch Schiller sagt in Kassandra: des donners wolken hangen — von den blitzen des zürnenden gewittergottes gepeitscht wird; im anschlusse an diese volkstümliche anschauung der gewitterwolke als eines dort oben hängenden dämon wird auch die ableitung des noch heute überall zu tage tretenden aberglaubens, dasz sich jemand erhängt hat, wenn es stark stürmt und gewittert, keine schwierigkeiten machen. — Ob im hinblicke auf die gewittersagen auch das den teufel der deutschen sage behandelnde mythologische material bei der deutung gewisser Homerischer, im gewitter waltender göttergestalten, wie des blitzgottes Hephaistos, heranzuziehen sei, könnte vielleicht zweifelhaft erscheinen; jedoch einige züge wenigstens werden sich ohne tieferes eingehen in der prima verwerten lassen, so das von den zickzackkrümmungen des blitzes hergeleitete hinken des teufels, seine herschaft im reiche der hölle, d. h. über die besonders in den winterstürmen ihr wesen treibenden bösen geister, und seine burgbauten; die verwünschungen ferner und die beteuerungen unsrer sprache, bei denen der teufel angerufen wird, lassen sich den schwüren beim styx an die seite stellen, und

auch die ähnlichkeit des in den redensarten 'der teufel, das donnerwetter usw. holt jemand' liegenden aberglaubens mit dem wegraffen im sturm bei den griechischen Harpyen wird dem ältern schüler ebenso leicht verständlich, wie interessant sein.

Damit soll der kreis dieser betrachtungen, der sich im rahmen einer kleinen abhandlung nicht weiter ziehn läszt, geschlossen sein; verf. glaubt aber schon mit der vorführung und andeutungsweisen behandlung der bekanntesten naturmärchen und einiger göttergestalten den beweis erbracht zu haben, dasz die bekanntschaft der älteren schüler mit den grundzügen der vergleichenden und der prähistorischen mythologie zum zwecke der belebung und vertiefung der Homerlectüre nicht als ein frommer wunsch betrachtet zu werden braucht, sondern im gegenteil gar nicht schwer zu erreichen ist. seine eigne mehrjährige erfahrung, dasz sich die schüler gern an deutungsversuchen jener art beteiligen und mit begierde die in unmittelbarer naturanschauung wurzelnden, poetischen auffassungen des naturmenschen der urzeit in sich aufnehmen, steht ihm dabei unterstützend zur seite. zwei schwierigkeiten allerdings verhehlt er sich nicht, zunächst die mangelhafte vorbildung des schülers in der deutschen mythologie. aber auch diese auf unsern gymnasien herschende unsicherheit, die auf directorenconferenzen und philologenversammlungen öfters besprochen worden, läszt sich durch richtige benutzung der biographischen und, wie ich oben schon ausgeführt habe, der deutschen stunden in den beiden untersten classen beseitigen. wenn nemlich in dem biographischen unterrichte Herkules und Theseus platz finden, warum nicht auch Sigfried und Kudrun und die hauptsächlichsten götter der nordischen und deutschen sage? wahrlich wunderbar ist es, dasz der sextaner und der quintaner die altgriechischen gottheiten sogar in abbildungen kennt, nicht aber die seiner altvordern! verfasser verkennt ferner nicht, dasz es schwierig ist, seinen mehr oder minder neuen principien eingang zu verschaffen, und was Homer speciell anbelangt, einer seit generationen in der lehrerwelt sanctionierten tradition entgegenzutreten, mit der der einzelne sich, so gut es geht, behilft und in einer gewissen übereinkunft mit allen eine art ersatz für eine gelegentlich bemerkbar werdende lückenhaftigkeit oder mangelhaftigkeit der eignen vorstellungen und pädagogischen grundsätze findet. aber man mache doch nur einmal einen versuch, wenn auch nur so nebenbei, oder denke über diese seite des unterrichts weiter nach; auch dann schon haben obige zeilen ihren zweck vollkommen erreicht.

(fortsetzung folgt.)

Wongrowitz in Posen. R. Schröter.

49.

Eduard Engel. die aussprache des griechischen. ein schnitt in einen schulzopf. Jena, Costenoble. 1887.

Wenn man ein wissenschaftliches buch in die hand nimmt, seinen umfang betrachtet und diesen mit dem auf dem titel angegebenen inhalt in vergleichung bringt, so hat derjenige, der wissenschaftliche bücher instinktiv zu beurteilen gelernt hat, sehr bald eine vorstellung, ob das buch im vergleich zu der behandelten frage zu umfangreich oder zu klein geraten ist. im vorliegenden falle, wo 168 grosze seiten der frage nach der richtigen aussprache des griechischen gewidmet sind, wird man zweifellos die überzeugung haben, dasz das buch zu grosz geworden sei. Ja, uns überfällt gleich die besorgnis, dasz auch hier der vorwurf des dichters Kallimachos zutreffen möchte, dasz ein groszes buch ein groszes übel sei. jene überzeugung wird nicht nur durch analoge arbeiten über dasselbe thema gestützt, unter denen die letzten von keinen geringeren autoren abgefaszt sind, als von dem professor Friedrich Blass in Kiel und dem früheren griechischen gesandten Rangabé in Berlin, als auch besonders durch den einblick in das innere des buches, in dem nicht nur eine strenge disposition und methodische gruppierung des stoffes vermiszt wird, sondern auch mehrfach wiederholungen vorkommen und öfters nach dem princip argumentiert wird, dasz zehn schlechte gründe ebenso viel wiegen, wie ein guter. trotzdem wird man dem anerkannten schriftsteller nicht das lob einer scharfsinnigen behandlung und einer fleiszigen materialsammlung wenigstens für gewisse punkte versagen können, wenn man auch das resultat als völlig verfehlt anzusehn gezwungen ist.

Der verfasser, der längere zeit in Griechenland gereist ist, mit begeisterung alle griechischen culturerscheinungen beobachtet und diese beobachtungen in einem frisch und lebendig geschriebenen und überall warm aufgenommenen buch griechische frühlingstage (Jena, Costenoble) vor kurzem niedergelegt hat, ist, wie wir behaupten können zu seinem unglück, auf die frage nach der 'griechischen sprache und aussprache' verfallen, und hat diese schon im schluszcapitel jenes gröszeren buchs und dann in der vorliegenden besondern schrift behandelt. so gottbegnadigt pflegen heute doch nur dichter zu sein, dasz sie nach kurzer beschäftigung mit einem gegenstand, der von jeher zweifelhaft gewesen ist, sofort den kern der sache herauszuschälen und nun das resultat endgültig für alle ewigkeit festzustellen vermöchten. und wenn der verfasser seine reisen anführt, und den umstand, dasz er sich dann noch ein halbes jahr mit jener frage beschäftigt habe, so wird ihm jeder fachmann mit lächeln antworten, dasz das — lange nicht genügt, und dasz man auf diese weise weder sachkenner noch sprachforscher werden kann. namentlich aber hat man damit noch lange nicht das recht erworben, einen so anmaszenden und überlegenen ton gegen die

classischen philologen in Deutschland anzuschlagen, der besonders auch einem gelehrten, wie Friedrich Blass gegenüber, bisweilen an das komische grenzt, öfters wenigstens naiv genannt werden musz.

Die wissenschaftliche unreife des verfassers zeigt sich zunächst darin, dasz er fleisz angewandt und sammlungen veranstaltet hat über den punkt der frage, der nach unsrer ansicht der gleichgültigste ist, die entstehung der Erasmischen aussprache* und ihre litterarische weiterführung, während in dem wichtigsten abschnitt über die durch inschriftenmaterial und zahlreiche specialarbeiten hervorragender deutscher forscher geförderte einsicht in die entwicklung der altgriechischen sprache durchweg die kenntnis des dahin gehörenden materials vermiszt wird, und uns dinge aufgetischt werden, die von unsern gelehrten infolge bahnbrechender arbeiten darüber längst in den aschenkasten gewandert sind. ganz besonders wird der kenner der fragen über elision und krasis die kenntnis der vortrefflichen arbeiten des Wiener philologen Wilhelm Hartel und seiner schule über jenen gegenstand vermissen. haben wir demnach die schrift als die leistung eines dilettanten zu beurteilen, so wird sie nur hochachtung vor dem scharfsinnigen und leidenschaftlichen verfasser und dem begeisterten verehrer des griechentums erzeugen, der keck und mannhaft dafür eintritt, was er für das allein richtige hält, haben wir sie aber wissenschaftlich zu recensieren, so müssen wir ebenso freimütig das urteil abgeben, dasz die arbeit — eine verfehlte ist.

Der verfasser kämpft in zwölf ausführlichen capiteln dafür, dasz in den deutschen schulen die neugriechische d. h. Reuchlinische aussprache des altgriechischen eingeführt werde, indem er den nachweis zu führen sucht, dasz diese, also in der vocalisierung des itacismus, auch im altertum allein üblich gewesen sei, und dasz die reform des Erasmus von Rotterdam auf einem sinnlosen scherz beruht habe, dem sich nur Holländer und Deutsche angeschlossen hatten, und heute hauptsächlich in den deutschen gymnasien und bei schlechten classischen philologen seine orgien feiert. der verfasser musz also den beweis führen, dasz die gleichwertung der fünf bis sechs zeichen ι, η, υ, οι, ει, υι und die gleiche aussprache des jota bereits in der blütezeit Attikas, also in 5n u. 4n jahrh. v. Ch. vollzogen gewesen sei. seine hauptbeweisführung davon ist im fünften (s. 53—75) und im sechsten (s. 76—84) capitel enthalten, aber wie er im allgemeinen ganz fehlerhafte schluszfolgerungen zieht, so beruht auch seine behandlung der auszerordentlich wichtigen attischen reform im archontatsjahr des Eukleides (403 v. Ch.) auf einem groszen misverständnis, gegen das sich jeder sprachforscher wehren wird. er urteilt über diese reform, deren inhalt er nur (s. 71) aus oberflächlichen quellen zu kennen scheint, folgendermaszen (s. 79).

* deren grundsätze zuerst veröffentlicht sind in seinem buch: de recta latini graecique sermonis pronunciatione dialogus, Basel 1528.

'wie ist nun aber das vorhandensein der 5—6 bezeichnungen des ι-lautes neben einander historisch zu erklären? sie sind fossile überbleibsel aus den verschiedenen entwicklungsstufen der griechischen schrift. ein volk läszt sehr selten ein einmal aufgenommenes zeichen fahren (kennt herr Engel nicht digamma und koppa?), selbst dann, wenn es längst ein anderes daneben eingeführt. wir können das beim ει ganz deutlich wahrnehmen. ursprünglich war ι durch Ⱶ bezeichnet; daneben gab es das Є, welches auszer dem e-laut in seinen verschiedenen abstufungen auch einen i-laut bezeichnete. da fügte man ihm im jahre 403 v. Ch. ein I hinzu, um diese seine aussprache wie ι deutlicher hervortreten zu lassen, und es entstand ЄI. daneben aber blieb I in seinem alten besitzstande unangefochten. — Wie es mit Y, YI, OI gegangen — ja wer das wüste! dazu müsten wir viel ältere inschriften besitzen, als wir wirklich besitzen. niemand kann leugnen, dasz möglicherweise in einer weiter zurückliegenden zeit OI ebensowenig dagewesen ist, wie im 5n jahrhundert ЄI und OY. dasz H als η erst verhältnismäszig jungen datums ist, wurde schon erwähnt.'

Diese vorstellung ist nicht nur recht gemütlich, sondern sie stellt den historischen verlauf völlig auf den kopf. die Griechen hatten von den Phönikern zuerst nur eine ungenügende anzahl von buchstaben übernommen — man nimmt heute allgemein deren 16 an —, die sie dauernd zu ergänzen bestrebt waren, um für ihre sprache den genaueren schriftlichen ausdruck zu finden. die ältesten nichtphönikischen buchstaben, die sie einführten, waren υχφ. betrachten wir nun die östliche oder jonisch-attische gruppe, zu welcher das classische griechisch der Athener gehört, so besasz diese bis 440 v. Ch. noch keinen ausdruck für langes ē und ō, ebenso wenig für die diphthonge ēĭ und ū. Є drückte gleichzeitig Є, ЄI und H aus, O = O, OY und Ω. das zeichen H diente zur bezeichnung des spiritus asper, der bekanntlich der rest eines ursprünglich consonantischen anlauts (gewöhnlich digamma oder sigma, vereinzelt jota) ohne zweifel damals gar nicht mehr gesprochen wurde, wie gleich darauf das aufgeben jenes zeichens als spiritus beweist. aber ebenso wenig besasz man schon damals den schriftlichen ausdruck für die doppelconsonanten Ξ und Ψ; jenes wurde durch χc, dieses durch φc bezeichnet. erst nach 440 v. Ch. beginnt H und Ω vereinzelt vorzukommen, besonders jenes, indem es gleichzeitig als spirituszeichen verloren geht. eine zeit lang aber findet sich auf denselben inschriften H als spiritus und als vocalzeichen. wir dürfen annehmen, dasz besonders die privaturkunden die neuerung annahmen, während der staat conservativer war. erst 403 v. Ch. wurde die neue umschreibung officiell in Attika eingeführt und mit ihr fanden gleichzeitig die beiden doppelconsonanten ihre einheitliche gestalt Ξ und Ψ; ebenso wird von nun ab ū durch OY ausgedrückt. auffallender weise ist die unterscheidung eines kurzen und langen ō bei den Neugriechen verloren gegangen, die in der classischen zeit vorhanden war.

Also nicht neue laute entstanden damals, sondern **n e u e z e i c h e n** von lauten, die in der sprache längst vorhanden waren. und da man den diphthong ei vorher durch das e-zeichen ausgedrückt hatte, so ist einleuchtend, dasz man hierbei vorzugsweise ein e hörte, wie bei αι ein a, und bei ου ein ō, an υ anklingend, wie ja auch in der altrömischen sprache u und o neben einander hergegangen sind. diese thatsache findet ihre bestätigung durch das von Hartel für zahlreiche fälle nachgewiesene verhältnis der consonantierung des jota als jod, welche die bedeutung des jota neben dem ersten vocal minimal und fast illusorisch machen muste. auf grund dieser erscheinung findet auch die krasis ihre erklärung. καὶ ist = καj, und das homerische verkürzte καὶ ἐγὼ (⏑⏑–) = καjεγώ. aus diesem wird καεγώ, und endlich in der attischen zeit καγώ, welches die vierte stufe der entwicklung zeigt. es ist sinnlos, dies aus der aussprache αι = ä sich entstanden zu denken, also ursprünglich kä ego, später kago (s. 111). aus dieser in der aussprache streng durchgeführten unterscheidung von ει und αι ergibt sich, was auch Engel nicht entgangen ist, dasz die steinmetzen der classischen zeit niemals ει und αι verwechselt haben, was undenkbar wäre, wenn αι = ä oder beide = ι gesprochen worden wären, während es zu erklären ist, wenn bei einem das ē deutlich gehört wurde, bei dem andern das ā. es kann auch daran erinnert werden, dasz auch υ noch ursprünglich den consonantischen charakter des F (digamma als vau) noch nicht in allen fällen eingebüszt hatte, ein umstand, der, wie Hartel gezeigt hat, zu der schreibung von υF, ja sogar Fυ (ἀFυτός = ἀFτός in der bekannten inschrift von Naxos, C. I. 10) führte.

Für die thatsache, dasz die vokale η und υ in der classischen zeit keineswegs als jota gesprochen worden sind, genügen die erhaltenen **t i e r l a u t e**, die Engel im siebenten capitel (s. 85--92), aber verkehrt, behandelt. wenn in einem uns von Eustathius erhaltenen vers des Kratinos (gest. 423 v. Ch.) die schaafe βῆ βῆ schreien, so ist dies ein geradezu evidenter beweis für die alte aussprache des eta, da die schaafe zu allen zeiten be be blöcken und nicht bi bi. denn Eustathius hatte seinen vers von den lexikographen, die er als quelle benutzte, diese aber hatten ihn von den alexandrinischen grammatikern der Aristarchischen schule, welche die gute überlieferung ihrer handschriften beibehalten, obwohl zu ihrer zeit in Alexandria jener ruf bibi (oder wiwi) gesprochen wurde. indem Engel bezweifelt, dasz zur zeit des Kratinos BH geschrieben worden sei (er meint BЄ), weisz er nicht, dasz H lange vor 403 vorkommt, und dasz in diesem jahr eine umschreibung der vorhandenen schriftdenkmäler vorgenommen wurde, die doch im allgemeinen das richtige getroffen haben wird. also konnte meinetwegen in der originalhandschrift des Kratinos BЄ stehen; es wäre 403 in BH verwandelt worden. dasselbe gilt für das ochsengebrüll μῦ μῦ bei Aristoph. Thesm. 22 und, wie wir hinzufügen, das Homerische μυκᾶcθαι. in beiden fällen ist tiefes, an ū anklingendes y gesprochen worden,

keineswegs haben, wie man glaublich machen will, die altgriechischen kühe mimi geschrieen.

Noch zwei sichere argumente lassen sich gegen den von Engel für die classische zeit in anspruch genommenen itacismus anführen, von denen ihm das eine vollständig entgangen ist. es ist bekannt, dasz nach der officiellen einführung des ει im j. 403, die attischen steinmetzen auch in andern fällen ein jota beizufügen belieben, wo vielleicht der rest eines ursprünglich consonantischen jods noch hörbar war.

Allen kennern der griechischen inschriften sind die beispiele im inschriftenbande von Dittenberger bekannt: es geben neben einander her ποεῖν und ποιεῖν, πόημα und ποίημα, βοηθεῖν und βοιηθεῖν, ὄγδοος und ὄγδοιος, ja sogar δωρεά und δωρειά, δέωνται und δείωνται, βασιλέα und βασιλεῖα, γραμματέα und γραμματεῖα. kann es einen sicherern beweis geben, dasz in allen fällen der stammvocal in der aussprache überwog, dasz hier niemandem einfiel ein ει oder οι wie jota auszusprechen, dasz nicht etwa ein Athener ogdoos sprach und ein anderer ogdios? würde dieses jota so leicht eingefügt worden sein, wenn es nicht eben ein ganz flüchtiges, fast illusorisches element war und die aussprache des vorausgehenden stammvocals in keiner weise veränderte? sieht man jetzt, wie es den dichtern möglich war, ποιεῖν (⏑ –) zu lesen mit kurzer stammsilbe = ποjεῖν oder gar ποεῖν?

Das zweite argument ist auch von Engel im neunten capitel (s. 102—133) berührt, aber mit falschen schluszfolgerungen behandelt worden. es finden in der ganzen classischen zeit keinerlei verwechslungen der steinmetzen statt, welche darauf führen, dasz die genannten 5 oder 6 bezeichnungen ι, η, υ, ει, οι, υι ausnahmslos gleich ι ausgesprochen worden sind. aber ebenso wenig verwechslungen von ε und αι, die darauf führen könnten, dasz αι schon in neugriechischer weise wie ä gesprochen wurde. hören wir Engel (s. 106). 'wie nun aber, wenn sich verwechslungen zwischen αι und ε (in dialecten auch η) zu haufen nachweisen lieszen? würde man auch gegen solche sprache der steine taub bleiben können? sie sind taub geblieben, die Erasmianer, obgleich sie die verwechslungen des αι mit ε kennen — verwechslungen auf attischen inschriften!' und nun kommt ein einmaliges Ποτιδεᾶται (was anders zu erklären ist) aus dem 5n jahrh. gleich darauf ein γένητε für γένηται des 3n jahrh. Engel ist weder sprachforscher noch historiker genug, um den kernpunkt der frage richtig aufzufassen. dasz diese verwechslungen im 3n jahrh., d. h. in der zeit nach Alexander d. gr. zu hunderten vorkommen, und besonders auch ι und η, ι und υ, ει und ι, η und ει, ist allbekannt, sowohl auf inschriften wie auf papyrusurkunden, privaten oder litterarischen charakters, und Engel hatte nicht nötig, uns seine prüfung der Hyperideshandschrift ausführlich mitzuteilen über eine erscheinung, die jedem philologischen fuchs geläufig sein sollte. freilich wimmeln jene urkunden des 3n und 2n jahrh., die fast alle erst in unserm jahrh. gefunden worden

sind, von solchen, infolge der aussprache des itacismus entstandenen fehlern, und selbst bessere handschriften, wie der in jener zeit geschriebene papyrus Bankers der Homerischen Ilias sind nicht frei davon, aber sie beweisen eben doch nur für die alexandrinische zeit, keineswegs für das 5e und 4e jahrh. v. Ch. in Athen.

In derselben weise werden von Engel mehrfach die griechischen dialekte, inschriften von Dodona usw. herangezogen (s. 83, 106, 115 u. a.). was beweist das gegen die Erasmische aussprache? und was beweisen sie für Attika? dasz die böotisch-kretischen dialekte ει in ι umgesetzt haben, dasz die Böoter die vocalendung αι mit η ausgedrückt haben, beweist weder etwas in unserer frage, noch für die aussprache überhaupt.

Engel hat demnach aus dem ihm zu gebote stehenden material den richtigen schlusz zu ziehn unterlassen, dasz der neugriechische itacismus (abgesehn von einzelnen dialekten) und die aussprache des αι = ä (daher verwechlung mit ε) historisch erst seit dem 3n und 2n jahrh. v. Ch. zu constatieren ist, dasz derselbe für das classische Attika nicht nur nicht existiert hat, sondern sich das gegenteil davon mit gröster sicherheit zeigen läszt. der sprachhistoriker wird die vermutung nicht unterdrücken können, dasz es das makedonische weltheer gewesen sei, durch welches jene aussprache verbreitet wurde, die zuerst in Syrien und Ägypten üblich später die griechische welt eroberte und das sogenannte vulgärgriechisch (κοινή) hervorrief, in dem das neue testament geschrieben ist.

Damit ist die aufgabe Engels als eine nicht gelöste, seine wissenschaftliche beweisführung als eine unkritische und verfehlte gekennzeichnet. es wäre aber wunderbar, wenn in der schrift eines scharfsinnigen beobachters nicht mancherlei wäre, was er richtig gefunden und bemerkt, und was annehmbar ist. zu diesen capiteln gehört besonders das vierte: 'über die gründe des wohllauts' (s. 34—53), wo die unhaltbarkeit jeder beweisführung mit euphonischen oder kakophonischen gründen gegen Friedrich Blass glänzend und mit starkem aufwand von statistischem material dargelegt ist, besonders was die häszlichkeit der vielen griechischen jotas betrifft, wenn unsere classiker mit itacismus zu lesen wären. frappierend ist hier die nachgewiesene thatsache (s. 44), dasz der i-laut des altgriechischen in der neugriechischen aussprache nicht häufiger sei, als der i-laut im lateinischen. hier wird Blass widerlegt. aber wie kann man heute nach den glänzenden untersuchungen Lobecks mit gründen von kakophonie kommen, die nicht nur für einzelne völker etwas ganz individuelles und von andern gar nicht nachzufühlendes ist, sondern auch für einzelne persönlichkeiten und ohren? gewis hat Engel recht, wenn er gegen die manierierte feinfühligkeit von Blass uns altgriechische wörter vorführt (s. 36), wie ἔκθλιψις, ἔκπληξις, ἔκπνοος, ἐκπτήσσω, ἔκπτωμα, ἐκσφραγίζω, ἐκστρέφω, ἐκφθείρομαι, ἐνσφραγίζω, ἐνσχολάζω, die nach unserm gefühl zweifellos mistönig sind.

Ebenso richtig ist fast alles, was über die griechischen consonanten gesagt ist (besonders s. 146 ff.). es ist sicher, dasz die alten Griechen τ und θ in der aussprache genau unterschieden haben, und dasz es ein zeichen barbarischer herkunft war, wenn man beides nicht unterscheiden konnte. wir thun dies heute nicht und können es auch nicht. ob aber die heutige neugriechische aussprache des θ = dem englischen th richtig ist, dürfte zweifelhaft sein. vielleicht ist auch δ wie ein weiches th gesprochen worden, worauf die alte dialektische umschreibung durch ζ in peloponnesischen inschriften führen könnte. sicher ist, und von Georg Curtius verteidigt, aber auffallender weise von Blass bestritten, dasz ζ heute viel zu hart und darum falsch gesprochen wird, indem es vielmehr zu den sanftesten consonanten gehörte und am meisten sich einem weichen s näherte, mit unseren z aber und tz (wie es gewöhnlich gesprochen wird) nicht das mindeste zu thun hat. das β wird von den Neugriechen wie w gesprochen und hat zweifellos frühzeitig in Griechenland diese aussprache erhalten, weshalb die Griechen sowohl das lateinische B, wie auch das V durch ihr B ausgedrückt haben, z. b. Βέρρης = Verres, Ῥαβέννα = Ravenna, Βάρρων = Varro, Βιργίλιος = Virgilius. Engel hat aber übersehn, dasz diese aussprache noch nicht gewöhnlich sein konnte in jener zeit als noch ein lebendiges vau (digamma) existierte, das bekanntlich in den äolisch-dorischen dialekten sehr weit heruntergeht. damit kommen wir aber auch nicht viel höher hinauf als bis zum 3n jahrh. v. Ch. wenn er aber um das höhere alter dieser aussprache glaubwürdiger zu machen, bemerkt, dasz niemals, auch in dialekten nicht B und Π auf 'inschriften verwechselt werde', so überträgt er unwillkürlich die eigenschaft der heutigen Sachsen auf die alten Griechen; auch in Norddeutschland wird es keinem schulknaben einfallen, B und P zu verwechseln, ebenso keinem in Bayern und Württemberg. wo auf der schule die unterscheidung in der aussprache frühzeitig gelehrt wird, ist, wenn man nicht Sachse ist, eine verwechslung des B und P unmöglich.

Im zwölften capitel (s. 156—160) spricht Engel von der 'rückkehr zur griechischen aussprache in den schulen', wobei die deutschen gymnasien eine auszerordentlich schlechte censur bekommen. 'ich weisz aber leider auch, was geschehen wird. nichts, rein gar nichts! die Erasmianer mögen beileibe nicht denken, ich bildete mir ein, sie durch wissenschaftliche gründe überzeugen oder gar zur einführung der griechischen an stelle der holländischen aussprache bestimmen zu können. nein, ich mache mir nicht die geringsten täuschungen darüber: kein wissenschaftlicher beweis, von mir oder von wirklichen philologen, mir tausendfach an wissen überlegen, — keiner genügt, um den schlendrian deutscher gymnasien zu ändern. nur ein strenger obrigkeitlicher ukas: so ist es, so soll es sein! — könnte helfen. da aber die obrigkeiten, also die unterrichtsministerien, zu ihren beratern vorzüglich classische philologen

haben, so wird es beim alten bleiben, — in der frage der aussprache des griechischen, wie in allem übrigen; beim alten, wie seit den klösterlichen lateinschulen des mittelalters.'

Woher dies maszlos ungerechte urteil gegen unsere gymnasien? das in keiner weise vertrauen erweckt zu der unbefangenheit und vorurteilslosigkeit des autors. selbst der ausländer pflegt darüber nicht zu zweifeln, dasz in Deutschland militär und schulen eine hohe vollkommenheit zeigen. also seit dem mittelalter ist in Deutschland alles stehn geblieben? der verfasser weisz nicht, dasz man noch in den ersten jahrzehnten dieses jahrhunderts griechisch ohne accente schrieb, bis die berühmten gräcisten sich dagegen aussprachen und die schulen ihnen willig folgten! er weisz nicht, dasz Ritschl mit seinen untersuchungen auch eine bahnbrechende veränderung der lateinischen aussprache und orthographie auch für die schulen veranlaszt hat! er weisz nicht, dasz noch zu unserer jugendzeit die römische königsgeschichte mit allen jahreszahlen und königen ernsthaft gelernt wurde, die heute in die sagengeschichte gewandert ist! er weisz nichts von der reform der deutschen orthographie u. a.! und wie sollte es anders sein? die jungen philologen bekommmen den unterricht in den gymnasien, und sie haben zu den füszen der berühmten und maszgebenden gelehrten gesessen, und was sie dort gelernt haben, das lehren sie wieder als lehrer. wenn irgendwo, ist die wechselwirkung von universität und beruf bei der schule zu constatieren, die ununterbrochen mit jeder neuen generation von lehrern einen verjüngungsprocess durchmacht, in ganz anderer weise bekanntlich, als dies z. b. beim juristischen fach möglich ist.

Aber, herr Eduard Engel, Sie haben sich nur an die falsche adresse gewandt! die deutsche wissenschaft wird Ihnen nicht folgen. Ihre so oftmals geschmähten classischen philologen, die nach Ihrer ansicht den typus jeder versimpelung und borniertheit bilden, nicht Friedrich Blass und die 'Blassianer' (wo sind die?), denen Sie gelegentlich den vorwurf machen, dasz sie wohl niemals eine inschrift gesehn haben! deutsche professoren, herr Engel, die griechische epigraphik lesen, haben inschriften gesehn, und sollte ihre universität in Hinterpommern liegen! und alle ohne ausnahme wissen von griechischen inschriften zehnmal mehr, wie Sie! diese werden durch Ihre leidenschaftliche und befangene darstellung, ebenso wenig wie dies andere arbeiten gethan haben, überzeugt werden, dasz der neugriechische itacismus im 5n und 4n jahrh. in Attika gesprochen worden ist.

Rudolstadt. Johannes Flach.

50.

DR. FRIEDRICH ELLENDTS LATEINISCHE GRAMMATIK. BEARBEITET VON PROF. DR. MORITZ SEYFFERT. DREISZIGSTE, REVIDIERTE UND MEHRFACH VERÄNDERTE AUFLAGE VON PROF. DR. M. A. SEYFFERT UND DIR. DR. W. FRIES. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1886.

Seitdem der lateinische unterricht in den preuszischen gymnasien eine einbusze von wöchentlich 9 stunden erlitten hatte, ohne dasz die anforderungen im abiturientenreglement wesentlich herabgemindert wurden, muste man natürlich als schulmann sich die frage vorlegen: wie kannst du mit weniger stunden dasselbe leisten? da tauchten zwei rettende schlagworte auf; sie hieszen: 'verbesserung der methode' und 'vereinfachung des lehrstoffes'. beides aber hat seine grenzen; die verbesserte methode, welche hauptsächlich auf einübung hinausläuft, versagte in den oberen classen, wo das denken in seine rechte eingesetzt wird; und die zu weit getriebene vereinfachung des lehrstoffes führt zu einer armut und dürftigkeit in der auffassung und kenntnis der sprache, welche mit den zielen des gymnasiums nicht mehr vereinbar ist. das richtige wird wohl auch hier in in der mitte liegen. eine grammatik, die nur den stoff zum auswendiglernen, oder nicht viel mehr enthält, legt dem lehrer unerträgliche fesseln an und bietet dem schüler kein buch zum nachschlagen bei seinen arbeiten, zur ergänzung des unterrichts, zum weitern ausbau seiner sprachkenntnis in den oberen classen. sind also zu dickleibige grammatiken vom übel, so sind es nicht minder zu kurze.

Wir brauchen eine grammatik, welche den schüler durch das ganze gymnasium begleitet und mit der er allmählich vertraut und vertrauter wird. eine solche grammatik bietet die nunmehr in 30r auflage vorliegende lat. schulgrammatik von Ellendt-Seyffert. als Moritz Seyffert den grundsatz aufstellte, in der schulgrammatik seien 'nur die allgemeinen typen der classischen prosa, als deren repräsentanten uns Cicero und Caesar gelten, zur darstellung zu bringen', und dieser grundsatz, der zum besten aller lernenden jetzt allgemein anerkannt ist, allmählich durchdrang, da war ein groszer fortschritt in der notwendigen vereinfachung des lernstoffes geschehen. dies wurde auch allgemein zugestanden. denn keine der zahlreichen späteren grammatiken hat es zu einer gleichen verbreitung gebracht, und so bildet die 30e auflage einen rühmlichen abschnitt in der geschichte dieses buches. mit welcher gewissenhaften sorgfalt aber diese neue auflage hergestellt ist und wie gründlich die herausgeber überall, wo es nötig schien, die bessernde hand angelegt haben, zeigt fast jede seite des buches. die folgende besprechung verfolgt den zweck, durch eine vergleichung mit den früheren ausgaben darzulegen, mit wie unablässigem eifer die herausgeber nach der vervollkommnung des werkes gestrebt haben, so dasz jede

unebenheit, unklarheit, unrichtigkeit getilgt und auch der ausdruck überall, wo es wünschenswert war, abgerundet erscheint.

Bevor ich jedoch das einzelne anführe, sei noch eine allgemeine bemerkung gestattet.

In der fassung seiner regeln geht Ellendt-Seyffert, um dem schüler das verständnis zu erleichtern, zuweilen vom deutschen aus. nun werden wir von der neueren theorie belehrt, 'dasz in der grammatik, im gegensatz zur stilistik seit Nägelsbachs topik, nicht vom deutschen, sondern vom lateinischen ausgegangen wird'. man liebt es bekanntlich, am meisten von den tugenden zu sprechen, die man selbst nicht hat. ich schlage die erste beste regel in einer solchen neueren grammatik auf und finde auf einer seite: das deutsche 'noch' beim comparativ bleibt in der regel unübersetzt. 'viel' beim comparativ heiszt multo usw. das deutsche 'bei weitem' beim superlativ . . . das deutsche 'selbst, sogar' beim superlativ. das deutsche 'möglichst' mit dem positiv. ein bei maszangaben bleibt unübersetzt, usw. es ist dies dieselbe grammatik, in deren vorwort so heftig gegen diejenigen polemisiert wird, welche in manchen regeln vom deutschen ausgehen.

In diesem umfange ist Seyffert freilich nicht vom deutschen ausgegangen.

Doch zur sache, d. h. zur aufzählung der wichtigsten in der 30n aufl. von Ellendt-Seyffert enthaltenen verbesserungen.

§ 11. die frühere überflüssige anmerkung ist gestrichen: sie enthielt die falsche abteilung: do-ctrina, pun-ctum, sce-ptrum, welche der hauptregel widersprach.

§ 13 ist die wichtige regel über die betonung von -que, ne, ve zur vervollständigung hinzugefügt. allerdings hätte man gewünscht, nun auch noch die betonung von que nach zwei kurzen silben zu finden: līmĭnáque.

§ 14 und 15 enthalten eine bedeutende verbesserung: sie fassen in knapper form den inhalt der früheren §§ 15—19 zusammen. diese gaben elementare erörterungen über die redeteile und die einteilung der nomina, welche aus dem deutschen unterricht schon als bekannt vorausgesetzt werden müssen.

§ 16 und 17, entsprechend den früheren §§ 20 und 21, sind kürzer und präciser gefaszt, so dasz der frühere § 22 entbehrlich geworden ist.

§ 18 (früher 23) ist mit recht der flusz Elaver als specialität fortgefallen.

§ 19, 3. die regel über die städtenamen ist vereinfacht durch weglassung der griech. städtenamen auf -ūs, untis und -on, onis.

§ 21. die subst. mobilia sind übersichtlicher gruppiert als in dem früheren § 26. das Ciceron. ἅπαξ λεγόμενον expultrix ist mit recht fortgelassen.

§ 23. 24. die regeln über numerus, casus und stamm sind weit übersichtlicher geordnet. auch ist die einzig richtige form

genetivus gegeben, nicht genitivus, wie z. b. in einer der neuesten grammatiken.

§ 25 ist sehr gut die nebeneinanderstellung aller 5 sog. declinationen, durch welche der lernende wenigstens eine ahnung davon erhält, dasz die casusendungen ursprünglich identisch sind.

§ 26. hier, wie sonst bei den declinationen, sind die vocabeln hinter dem paradigma als zwecklos gestrichen. die anmerkungen sind in ihrer fassung etwas verändert.

§ 29. die reihenfolge in der decl. griechischer wörter ist zweckmäszig geändert; die vocabeln sind gestrichen, die frühere anm. 2 über den accus. auf *an* ist gestrichen.

§ 32. die fassung des früheren § 37 ist den gesetzen der sprachwissenschaft gemäsz verbessert; ebenso die anm. in der reimregel über die wörter auf *er* ist adulter gestrichen.

§ 33. der vocativ nuntie als falsch gestrichen; daher die fassung der regel über den voc. der eigennamen auf *ius* verbessert; ebenso auch die anm.

§ 34. die frühere anm. über den griech. acc. auf *or* als entbehrlich weggefallen.

§ 35. in der regel über die ausnahmen der 2n decl. ist alvus gestrichen, im text darunter auch pĕlagus.

§ 36—38. im verzeichnis der wörter der 3n decl. ist aus praktischen gründen die anordnung nach der nominativendung beibehalten worden; die wörter selbst sind übersichtlicher geordnet.

§ 39. die declination der imparisyllaba ist ebenso wie die der parisyllaba nach dem geschlecht der subst. geordnet. damit der (scheinbare!) widerspruch bei der letztern gruppe den neutris auf *al* und *ar* beseitigt werde, ist die bezeichnung von consonant- und vocalstämmen vorangestellt.

§ 42. in der regel über den acc. sing. auf *im* hat puppis richtiger seine stellung neben febris, securis, turris erhalten.

§ 43, 3b. in der regel 'pauper, dives' usw. stehen jetzt die gebräuchlichsten adjectiva an erster stelle, welche in der elementargrammatik allein aufgeführt sind; die weniger gebräuchlichen stehen an zweiter stelle; dies schien wohl die rücksicht auf den etwaigen gebrauch der elementargrammatik zu fordern.

§ 44. die frühere fehlerhafte fassung des § 49 ist beseitigt (durch umstellung).

§ 45. der memorierstoff ist übersichtlicher gruppiert.

§ 46 gibt jetzt einheitlich gruppiert das, was früher in den §§ 51 und 52 gestanden hat.

§ 47. die decl. der unregelmäszigen subst. ist übersichtlicher zusammengestellt.

§ 53, 1. bei den genusregeln der 3n decl. sind unter 1) in der regel selbst cardo, margo, ligo gestrichen und stehen nun klein gedruckt unter dem text; ebenso unter 2) aequor, das dichterisch ist, und unter 5) compes; letztere sind gänzlich weggefallen.

§ 54. der hauptregel entsprechend sind jetzt die ausnahmen geordnet. die regel unter 3) ist so gekürzt, dasz nur acht subst. noch besonders zu memorieren sind; unter 2) ist faex ganz weggefallen; die auf ix sind nur klein gedruckt im texte unter der regel angemerkt; unter 4) sind torrens und rudens in der regel gestrichen und mit oriens und occidens unter dem text zusammengestellt.

§ 55. in der regel über die ausnahmen sind vultur und incus ganz weggefallen; pecus, udis und tellus sind nur im text angemerkt.

§ 56 anm. 4. die decl. von domus mit den abweichenden casus ist übersichtlicher gegeben; die regel 'tolle' ist nach selbigem imperativ behandelt und über bord geworfen.

§ 57. anus, nurus, socrus ist als überflüssige gesellschaft behandelt; ebenso sind die worte über tonitru und gelu gestrichen.

§ 58 anm. 2 ist gekürzt.

§ 59, 1. für specimen ist scientia eingetreten; die anm. ist als entbehrlich gestrichen.

§ 61 und 62. das material ist besser und übersichtlicher geordnet. am schlusz des § 62 sind weggefallen die angaben über ioca, sibila, Tartara, carbasa, caeli und freni.

§ 63 anm. über celer ist die angabe verbessert, welche sprachwissenschaftlich incorrect war.

§ 66. der memorierstoff ist übersichtlich geordnet.

§ 71, 6. der memorierstoff ist zweckmäsziger eingeteilt und übersichtlicher geordnet.

§ 73. sämtliche numeralia sind in vier columnen neben einander gestellt der bessern übersicht und bequemern vergleichung wegen; zahlen, für welche es keine belegstelle gibt, wie decimus et tertius, decim. et quartus, tredecies, quattuordecies u. a., sind gestrichen.

§ 73 I anm. 2 u. 3. das material ist gekürzt und präciser gefaszt; der dichterische gebrauch bei mille nicht berücksichtigt. III anm. 2 ist der memorierstoff übersichtlicher gruppiert.

§ 73, 7 anm. die früheren schluszworte über secundum sind gestrichen.

§ 74 anm. 2. die verstärkung von suo und sua ist hier weggefallen und zu dem § über das pron. refl. gestellt.

§ 75, 2. zu den bedeutungen von is, ea, id ist die von 'er, sie, es' sofort angeführt und somit die frühere anm. weggefallen.

§ 76, 4. die angabe über den plur. des pron. interrog. ist vereinfacht und klarer ausgedrückt; ebenso 5 anm.

§ 78. die beim verbum notwendigen definitionen sind präciser und klarer gegeben. anm. 4 ist übersichtlicher gestaltet und der terminus: neutropassiva beseitigt.

§ 81, 4. die fehlerhafte unterscheidung zwischen activischem und passivischem supinum ist beseitigt; auch ist in diesem § die definition des infinitivs verbessert.

§ 89. auch in den conjugationstabellen ist nunmehr ebenfalls die abteilung nach dem perfect- und supinumstamm erfolgt.

§ 90. das material ist übersichtlicher und besser geordnet; so besonders bei der conjugation von capio. unter nr. 3 ist a und b kürzer zusammengefaszt.

§ 91 III 3. die verba sind in besserer ordnung aufgeführt.

§ 93—97. in dem verzeichnis der unregelmäszigen verba ist als princip der anordnung die perfectbildung acceptiert, der stammcharakter nur bei der gruppe von verben mit gleicher perfectbildung das princip der anordnung geblieben (andere meinen, es wäre besser dann das supinum zu wählen). ungebräuchlichere formen, verba imp. und composita sind weggefallen, so: refricare, lavĕre (lautus); rubeo, turgeo, liceo, scateo, squaleo; despondĕo, fervĕre, stridĕre; compingere und impingere; condocefacio, desuefacio, expergefacio; exuro; obtero und protero; verro und furo; proruo; delitesco, excandesco, dignosco, occalesco, putresco, tepesco; augesco, flavesco; effarcio, infercio; promereor, subvereor, contueor, obloquor.

§ 100. die regel über die conjug. von fero ist vereinfacht.

§ 102. dadurch dasz ii statt ivi gleich als die übliche perfectform angegeben ist, fällt nicht nur die frühere anm. 2 fort, sondern vereinfacht sich das ganze auch, indem nicht erst nach der analogie die weniger üblichen formen angeführt zu werden brauchen. anm. 4 ist weggefallen, da veneo schon als comp. von eo angegeben war, das übrige aber überflüssig erscheint.

§ 103. bei queo und nequeo sind die gebräuchlichen formen selbst angegeben, nicht nur nach mod. und temp. bezeichnet.

§ 105, 2 anm. das particip aiens ist gestrichen. (nur Cic. Top. 11 u. Apulei.)

§ 106. die impersonalia sind in neuer ordnung aufgeführt. die anm. zu 2 ist in leichtere fassung gebracht.

§ 108. das capitel über die adverbia ist neu bearbeitet und übersichtlicher geordnet: a) primitiva, b) derivativa; 1) nominaladverbia; 2) pronominaladverbia. der ganze memorierstoff ist besser gruppiert. unter 5 ist cēterum zu drucken.

§ 112 anm. die praepositiones inseparabiles sind übersichtlicher geordnet; sub ist unter ihnen gestrichen.

§ 113, 1a. die anm. ist gestrichen, da dictitare und haesitare zusammenzustellen sind.

§ 114, 3b. die bedeutung der substantiva auf tor und sor ist genauer definiert und berichtigt.

§ 115, 3 meliusculus, longiusculus sind weggefallen.

§ 117. die definitionen elementarer art sind gestrichen, so auch der frühere § 132.

§ 118. die frühere anm. 3 von § 132 hat jetzt hier ihre richtige stellung gefunden. die anm. über esse als selbständiges prädicat ist erweitert und berichtigt.

§ 119 anm. 3. der frühere § 133 über die constructio ad intellect. hat seine richtige stellung als anm. zum § über die rection

des prädicats gefunden; die fassung selbst ist einfacher und präciser geworden, auch das material übersichtlicher geordnet.

§ 120. die regel über den numerus des prädicats nach mehreren subjecten ist nach den untersuchungen von Anz (Quedlinburger progr. von 1884) berichtigt worden.

§ 121. die regel über das genus des prädicatsadjectivs bei mehreren subjecten von gleichem oder ungleichem genus ist in ihrer fassung verbessert und übersichtlicher geordnet.

§ 123—126. die regeln über attribut und apposition sind umgearbeitet, da der vorher als apposition behandelte fall (§ 140) richtiger als prädicatives attribut (jetzt § 125) bezeichnet werden muste. die definition der apposition bedurfte einer berichtigung. das material selbst ist übersichtlicher gruppiert.

§ 128. zu diesem § sind die früheren 141, 2 u. 3 und 142 zusammengezogen, wodurch die materie wesentlich vereinfacht wird.

§ 129. die casus sind in neuer reihenfolge behandelt: 1) accus. 2) dat. 3) genet. 4) abl. innerhalb des einzelnen casus sind die regeln nach einem bestimmten princip geordnet, also 1) beim acc. a) einfacher acc. des objects; b) doppelter acc.; c) acc. in ausrufungen; d) adverbialer acc. 2) beim dat. a) dativ des objects; b) dativ des interesses; c) dativ des zweckes. 3) beim genet. a) bei substantiven; b) bei adjectiven; c) bei verben. 3) beim abl. a) abl. des ursprungs; b) abl. des mittels und der art und weise; c) abl. des ortes und der zeit.

§ 132. pervadit rumor Graeciam ist als nicht sicher gefallen, dafür ist am schlusz der reihe transgredi montes hinzugekommen.

§ 133, 1. consolari, gratulari, minari, ulcisci, accusare mit dem accus. haben in einer anm. 2 platz gefunden; es scheint gerechtfertigt diesen zusatz zu machen.

§ 133, 2 anm. ist latet gestrichen.

§ 134 anm. 2. die fassung der regel über 'reddere machen' ist berichtigt; ebenso die frühere anm. 4 fortgefallen als entbehrlich.

§ 135a anm. der memorierstoff ist besser geordnet und übersichtlicher gruppiert.

§ 139 ist das material gesichtet und geordnet; manches als entbehrlich gestrichen: adiungere, iniungere, proponere, obrepere, praesidere; 3 anm. 2 ist der memorierstoff übersichtlicher geordnet.

§ 142 anm. 3 und 5 sind zu einer anm. zusammengefaszt, das material ist übersichtlicher geordnet.

§ 148. die regel über den dativ des zweckes ist in ihrem wortlaut verbessert, die anm. 2 als zweckmäszig hinzugefügt.

§ 149 anm. 3. die fassung der regel über den gebrauch von in, erga, adversus ist gebessert.

§ 150 anm. 2 ist die schluszbemerkung über ausdrücke wie vicus oppidi magnitudine weggefallen.

§ 151 anm. 4 ist zu anm. 2 gezogen in kürzerer fassung. anm. 5 ist in wegfall gekommen; nur dicionis facere ist zum genet. possessivus gestellt.

§ 153 anm. 1 und 2. das material ist gekürzt und die fassung vereinfacht.

§ 155. die regel über die verba des 'erinnerns' ist wesentlich geändert und verbessert, auch übersichtlicher gruppiert, so dasz die frühere anm. 1 wegfallen, frühere anm. 2 und 3 aber in eine zusammengezogen werden konnte.

§ 156. der memorierstoff ist besser geordnet. anm. 2 tenuiter und graviter aestimare weggefallen.

§ 157 anm. 2. das material ist besser geordnet.

§ 158. die früheren anm. 1 und 3 sind passend in die regel selbst mit aufgenommen; so kamen dieselben für die neue auflage in wegfall.

§ 160. die erklärung von mea usw. interest durch den ausfall von causa ist mit recht als strittiger natur gestrichen. anm. 1 interest, ut ist weggefallen; unter 3 ist b und c zusammengefaszt.

§ 161 c. der acc. causae ist einfacher und zweckmäsziger eingeteilt.

§ 164. die regel über den abl. comparationis ist vereinfacht und verbessert.

§ 165. der wortlaut der regel über den abl. der trennung ist so verbessert, dasz die anm. 1 überflüssig geworden ist.

§ 166 anm. 1 und 2. das material ist übersichtlicher und besser geordnet.

§ 168. die frühere anm. 2 (abl. der begleitung) hat zweckmäsziger stellung gefunden beim abl. modi.

§ 170. das material ist besser geordnet.

§ 172. der paragraph folgt einer neuen und zweckmäszigeren einteilung und ist besser geordnet.

§ 173. von den präpositionen sind circiter, pone, abs und tenus gestrichen. bei dem gebrauchsnachweis der einzelnen ist manches entbehrliche gestrichen.

§ 180. die regel über den abl. (acc.) der entfernung von einem orte aus ist einfacher und präciser gegeben; der memorierstoff gekürzt.

§ 182 und 183. die fassung der regel ist vereinfacht und der memorierstoff in der anm. § 183 wesentlich verkürzt.

§ 188, abschnitt 2, ist der frühere § 204, doch in seinem wortlaute verbessert. ebenso

§ 190, 3, der frühere § 207.

§ 192 ist der bisherige § 222, dessen stellung hierselbst correcter ist, der auch in seiner fassung wesentlich verbessert ist.

§ 195 anm. die stellung der adjectiva medius usw. im attributiven sinne nach dem substantivum ist nicht mehr präcisiert.

§ 200. die beiden anm. zu dem früheren § 217 sind weggefallen.

§ 203. die anm. des früheren § 220 über hic — ille in der bedeutung 'der eine — der andere' ist weggefallen.

§ 208. die anm. des früheren § 227, 1 ist weggefallen.

§ 208, 3 ist in seiner fassung total umgearbeitet und verbessert.

§ 217, 2 ist der wortlaut der regel über die bedeutung des perfectums vereinfacht und verbessert.

§ 218. über den gebrauch des imperfectums sind die angaben besser geordnet und präcisiert.

§ 221 anm. 2 ist in seinem wortlaut verbessert.

§ 222 ist in seiner zweiten hälfte vereinfacht und verbessert.

§ 223. die lehre von der consecutio tempp. ist übersichtlicher und präciser geordnet, früher vorhandene widersprüche beseitigt.

§ 224. auch die lehre von der consec. tempp. in mehrfach zusammengesetztem satzgefüge ist vereinfacht; die frühere anm. ist gestrichen, und auch entbehrlich.

§ 225. der gebrauch des coniunctivus futuri und seine umschreibung ist auf das beschränkt, was davon wirklich in der praxis vorkommt.

§ 226. der paragraph über die abweichungen im gebrauch der consec. temporum ist im einzelnen verbessert. in anm. 1 sind indirecte fragesätze nicht mehr erwähnt, sie sind auf nr. 2 beschränkt. anm. 2 ist in ihrem wortlaut verbessert, da der coni. imperf. durchaus nicht ausschlieszlich im gebrauche ist.

§ 227 ist in einzelnen ausdrücken verbessert; statt nunquam putaveram heiszt es correcter putavi. unter 4 ist die anm. verkürzt.

§ 229. der wortlaut der regel über den coniunct. optativus ist verbessert.

§ 233. das capitel über den imperativus hat jetzt hier seine angemessenere stellung gefunden; verbessert ist darin nur einzelnes.

§ 236 a. die frühere anm. 2 ist weggefallen.

§ 237 b. die einteilung der verba ist nach einem bestimmten princip erfolgt, danach sind auch die beispiele geordnet. in der anm. ist das material besser gruppiert.

§ 238, 1 anm. das material ist besser geordnet.

§ 238, 2. die regel in der anm. ist correcter abgefaszt.

§ 239 anm. ist die frühere anm. von 247 über nedum, welche hier bei den finalconjunctionen zweckmäsziger platz gefunden hat.

§ 242 anm. 2 non dubito mit dem acc. c. inf. ist gestrichen.

§ 243. die frühere anm. 2 ist als entbehrlich gestrichen.

§ 244. das material über cum temporale ist zweckmäsziger und übersichtlicher geordnet.

§ 245. der memorierstoff ist übersichtlicher gruppiert.

§ 246. die regel über antequam und priusquam ist besser geordnet und gruppiert, infolge dessen auch vereinfacht.

§ 247. das material ist besser geordnet, indem nunmehr das causale quod von dem factischen quod völlig geschieden ist.

§ 248 anm. die frühere anm. ist zweckmäszig verkürzt.

§ 250. die regeln über die hypothetischen fälle sind wissenschaftlicher abgefaszt und demgemäsz in ihrem wortlaut verbessert.

§ 252 anm. 2. das material ist gegen früher verkürzt.

§ 254. der memorierstoff in 1 und 2 ist besser geordnet.

§ 263. es ist der versuch gemacht, die verba ihrer bedeutung nach in gruppen zusammenzufassen und so übersichtlicher zu ordnen.

§ 264. die früheren elementaren auseinandersetzungen sind weggefallen.

§ 266 anm. 1. die fassung ist präciser gestaltet, der ausdruck verbessert. anm. 2. die regel über audio c. particip. ist nach dem sprachgebrauch richtig gestellt.

§ 267, 3. der zweite teil der regel über volo, nolo, malo usw. ist in seinem ausdruck verbessert.

§ 267, 4. die frühere anm. 2 über iubeo, ut ist gestrichen.

§ 268. die regel über die verba statuo usw. ist dem sprachgebrauch zufolge richtiger abgefaszt.

§ 269. die regel über quod ist logischer geordnet und besser gestellt

§ 280 anm. die früheren anm. 2 und 4 über den unterschied im gebrauch von quare, quamobrem, quemadmodum sind gestrichen. anm. 4 über quidni und cur non ist nach den beobachtungen des sprachgebrauchs verbessert.

§ 281 a ist nach den beobachtungen des sprachgebrauchs verbessert. anm. 3 ist das material übersichtlicher gruppiert.

§ 283, 2. die frühere anm. 2 ist weggefallen.

§ 287, 3. das material über die fragen in der oratio obliq. ist besser zusammengefaszt und geordnet.

§ 287, 5. die regel über den gebrauch der pronomina is, ille, ipse in der orat. obliq. ist mit dem sprachgebrauch mehr in übereinstimmung gebracht.

§ 289 C. der letzte absatz über das logische subject, welches in dem regierenden satze nur vorschwebt, ist in seinem wortlaute neugestaltet und verbessert. die letzte anm. ist gestrichen.

§ 292. der frühere § 319 ist sofort mit diesem hier zweckmäszig verbunden.

§ 293, 1 anm. das material ist besser geordnet.

§ 294 anm. 1 ist der frühere § 322 in kürzerer und präciserer fassung. anm. 2 ist die frühere anm. 2 des § 299.

§ 298. die auseinandersetzung über den abl. absol. ist ihrer elementaren auffassung entkleidet und wissenschaftlicher abgefaszt. anm. der sprachgebrauch ist besser beobachtet in der regel über die beziehung auf das subject des hauptsatzes im abl. abs.

§ 300. die schluszsätze des früheren § 328 sind weggeblieben.

§ 311 anm. der gebrauch des supinums auf um ist nur im allgemeinen angegeben, nicht für die einzelnen autoren präcisiert.

§ 312. die auffassung über die grammatische bedeutung des supinums auf u ist berichtigt; anm. 1 im anfange verändert.

§ 313, 2. der wortlaut ist gebessert.

§ 313, 3 anm. ein zusatz über 'multus et —' war notwendig und ist hinzugefügt.

§ 315. das veraltete ast ist gestrichen.

§ 319. bei den correspondierenden partikeln ist qua — qua gestrichen.

Aus der vorliegenden zusammenstellung dürfte zur genüge hervorgehen, wie zahlreich und wie wesentlich die verbesserungen in der letzten auflage der Seyffertschen grammatik sind. und so wird sie sicher den wohlverdienten und wohlerworbenen platz, den sie jetzt im lateinischen unterricht einnimmt, auch ferner behaupten.

Burgsteinfurt. Bouterwek.

(42.)

DISPOSITIONEN ZU ODEN DES HORAZ FÜR DEN SCHULGEBRAUCH.

(fortsetzung von jahrgang 1883 s. 292—298. 1885 s. 188—194. 1887 s. 411—414.)

III 1. Zufriedenheit.

A. (ist zugleich gemeinsame einleitung für den ganzen cyclus der Römeroden.) was ich singen will, ist nicht für die gedankenlose und leichtsinnige menge; es ist etwas groszes und heiliges: ihr edleren geister, höret. ihr knaben und mädchen, lernet; der Musen priester ists, der zu euch redet. 1—4.

B. Nicht in äuszeren gütern, sondern in dem gut innerer zufriedenheit mit wenigem liegt das glück. 5—40.

I. Herschergewalt, groszer grundbesitz, staatlicher einflusz sichern nicht das glück und den wahren genusz des lebens. 5—24.

1) sind auch solche äuszeren güter nicht unrecht erworben, es mangelt ihnen immer etwas: sie sind unsicher, beschränkt durch äuszere gewalten, 5—16.

a) sieh z. b. die barbarenkönige! sie scheinen unumschränkt zu herschen; denn ihre völker sind unfreie herden. aber über ihnen thront allgewaltig Jupiter; wie leicht ists ihm, ihre herschaft zu stürzen! 5—8.

b) oder sieh die römischen groszen! da hat einer immer mehr grundbesitz, ahnen, ruf und ansehen als der andere; aber was sind sie gegenüber dem eisernen arme der notwendigkeit und dem tode! 9—16.

2) und wer gar durch unrecht des lebens äuszere güter erworben, wie fern ist der erst vom wahren glück! mitten im üppigsten genusz lebt er wie unter dem Damoklesschwert: selbst an der einfachsten lebensfreude, die der arme und unbekannte mann täglich genieszt, fehlt es ihm. 17—24.

II. Nur selbstbeschränkung, zufriedenheit mit wenigem macht glücklich. 25—40.

1) denn sie sichert auch im misgeschick seelenruhe und freiheit von lebensangst, 25—32,
2) während der reichtum und das ewige jagen nach mehr nie und nirgends furcht und sorge vor drohender gefahr bannen kann. 33—40.

C. Darum will ich lieber wenig mit ruhe und frohsinn als viel mit sorge, unruhe und kummer haben. 41—48.

III 2. Die wahre mannestüchtigkeit.

I. Der ist ein mann, der als krieger, den feinden des vaterlandes gegenüber,

1) sieghaften heldenmut bewährt, 1—12,
2) freudig für das vaterland in den tod geht, 13—16.

II. Der ist ein mann, der daheim

1) als staatsbürger nur einen weg zum wahren ruhme kennt: freiheit von menschenfurcht und charakterloser menschengefälligkeit, 17—24,
2) als mensch dem göttlichen gegenüber selbst voll ehrfurcht und allem irreligiösen und frevelhaften unbedingt und offen feind ist, in dem vollen bewustsein, dasz die götter die hüter und rächer der sittlichen weltordnung sind. 25—32.

III 3. Preis der strengen gerechtigkeit.

I. Gerechtigkeit erhöht den mann, 1—16.

1) allgemeines charakterbild des im gerechten beharrlichen mannes, 1—8,
2) specielle beispiele: Pollux, Hercules — Augustus, Bacchus — Quirinus.

II. Gerechtigkeit erhöhet ein volk, 17—68.

1) thatsache (rückblick):
   a) negativ, gegenteil: das alte Troja, voll von untreue und ungerechtigkeit, sank in staub und asche; dahin giengen Laomedon, Priamus, Paris und das ganze troische königsgeschlecht, 17—30.
   b) positiv: aber segen ruhte auf den nachkommen des alten Troja, auf unserm volk in seinen anfängen; denn es war ein gerechtes geschlecht. darum und des zum ehrenden zeugnis wurde eben unser alter könig als Quirinus unter die götter aufgenommen. 30—36.
2) verheiszung und warnung (blick in die zukunft des volkes):
   a) positiv: Rom soll überall herschen, feststehen soll in herlichkeit das Capitol, so lange das römische volk

sich freihält von dem frevelhaften sinn des alten Troja, 37—56.

b) negativ: ersteht aber in Rom das alte Troja mit seiner ungerechtigkeit wieder, wird Rom, wie das alte Troja war, so wiederholt sich der untergang. 57—68.

III. Zu ernst und grosz ist für meine heitere muse der blick auf solche götterbestimmungen. 69—72.

III 4. Segen höherer geistesbildung.

A. Ich rufe die Muse: da schwebt sie hernieder, und ich lausche ihren tönen. 1—8.

B. Herlich ist das musische leben und streben, dem verderben geweiht alles unmusische treiben. 9—84.

I. Positiv: die freunde der Musen finden in diesen schirm und schutz, freude und segen. 9—42.

1) sie sind mir, dem dichter, ein und alles. 9—36.

a) sie umschwebten einst schützend vor physischen gefahren schon den unbewusten dichterknaben, 9—20,

b) ihrer nähe ist sich der dichter als mann überall froh bewust, mit ihnen und durch sie genieszt er seine freuden und übersteht er alle offenbaren lebensgefahren. 21—28.

c) darum fürchtet er auch in zukunft in ihrem geleit nichts in der welt. 29—36.

2) sie sind des herschers

a) erquickung nach den unruhen des krieges, 37—40,

b) und sein weisheitsquell. 41—42.

II. Negativ: wo der veredelnde einflusz der Musen fehlt, da herscht die rohe gewalt, die im vermessenen trotz gegen alles anstürmt, bis sie auf immer gebändigt ist. das ist vorgebildet im Mythos von den Titanen und Giganten. 42—84.

1) diese unmusischen gewalten erreichten ihr ziel nicht und wurden bezwungen von den musischen göttergewalten, 42—68,

2) (zugleich *C*) sie leiden nun ewig gepeinigt für all ihre musenfeindlichem wesen entsprungenen frevel. 69—84.

III 5. Über alles in der welt des vaterlandes ehre und grösze.

A. Jupiter ist der himmelsherscher, dessen sind wir uns immer von neuem bewust, wenn er donnert. ein gott unter uns soll uns Augustus sein, wenn er die gefährlichen barbarenvölker unterwirft und dem römischen reiche einverleibt. 1—4.

B. In kämpfen mit den barbaren heiszt es: siegen oder sterben, das verlangt die ehre des vaterlandes. 5—66.

I. Negativ: überaus schmerzlich ist die erfahrung, die wir mit den soldaten des Crassus gemacht: sie lieszen sich nicht nur gefangen nehmen, sie blieben auch im lande der Parther und wurden durch heirat die schwiegersöhne unserer feinde! wie vaterlandsvergessen! 5—12.

II. Positiv: ganz anders Regulus, 13—56:

1) in dem grundsatze, den er entwickelt, theoretisch: sterben musz der Römer, der sich gefangen gibt, 13—40:
   a) am besten ists: kein Römer gerät lebendig in die gefangenschaft; denn schande ists, was er als gefangener erlebt. 13—24.
   b) wird er aber gefangen, so darf er nicht losgekauft werden, denn der feige wird dadurch nicht tapfer, und feige war er doch, sonst hätte er nicht, pflichtvergessen und der ehren des vaterlandes uneineingedenk, auf eigne faust frieden gesucht. 25—40.
2) in seiner handlungsweise, praktisch, 41—56:
   a) er will nicht losgekauft sein, ist hart gegen sich und fest gegen alle lockungen. 41—48.
   b) (zugleich *C*) er geht in qualen und tod mit heiterer seele und freudigem pflichtgefühl. 49—56.

III 6. Gottesfurcht die feste grundlage des staatswohls.

A. Die frevel der vorfahren, wenn du auch dieselben nicht verschuldet, wirst du, Römer, büszen, bis du selbst die götter wieder fürchtest. 1—4.

B. Gottesfurcht ist die bedingung der kraft und grösze:
dis te minorem quod geris imperas,
hinc omne principium, huc refer exitum.
5—44.

I. Negativ: die götter wurden vernachlässigt, daher jetzt
1) nach auszen niederlagen und furchtbare gefahren für den staat durch verhältnismäszig unbedeutende feinde, 7—16.
2) im innern die entweihung der geheiligten göttlichen einrichtung der ehe, die leichtfertigkeit und unsittlichkeit in der erziehung und im leben selbst der mädchen und frauen, 17—32.

II. Positiv: anders in der frühern zeit (in welcher gottesfurcht regierte), 33—44:
1) äuszere siege über die gewaltigsten feinde. 33—36.
2) weil im schosz der familien sittenernst, nicht sucht nach allerhand lüsten, sondern harte arbeit und strenger gehorsam selbst der jünglinge gegen die weisungen der lebensernsten mutter. 37—44.

C. Trauriger ausblick in die zukunft: die welt wird immer schlechter. 45—48.

III 7. Getrennte liebende.

A. Weine nicht, Asterie, Gyges wird wiederkommen. 1—4.
B. Glaube an seine treue und halte ihm die deine. 5—32.
I. Er ist dir treu, 5—22:
1) nur gezwungen und mit schmerzen bleibt er fern, 5—8,
2) gegen alle verlockungen in der fremde bleibt er fest, 9—22.
II. Bleibe du nur auch treu: verliebe dich nicht etwa in den Enipeus, 22—32:
1) er kann schon einem mädchen gefallen, 22—28,
2) und obenein bemüht er sich sehr um deine gunst, 29—32.

III 8. Feier des hagestolzen an den matronalien.

I. Grund der feier für den hagestolz, 1—12:
1) negativ: du kannst dir, Mäcenas, nicht erklären, was ich hagestolz heut, am fest der verheirateten, zu feiern habe? natürlich nicht die matronalien, 1—5;
2) positiv: nein, ich feiere, einem gelübde gemäsz, den gedenktag meiner rettung aus lebensgefahr, 6—12.
II. Sei, freund Mäcen, mein lieber festgenosz, 13—28.
1) wie? nun, bei einer flasche schönen alten weins und traulichem gespräch, 13—16,
2) auch du hast grund, dir einige frohe stunden zu gönnen: im staat steht alles gut. drum fort mit allen sorgen! 17—28.

III 11. An die junge spröde Lyde.

I. Des liedes ganze macht musz man gegen die kleine aufbieten. 1—24.
1) Merkur, der du einst den Amphion lehrtest steinen bewegung geben, leier, einst nichts weiter als eine stumme schildkrötenschale, und jetzt freundin der götter und der menschen, hilf doch auch mir, 1—7.
2) es gilt der Lyde ohr gewinnen: sie will noch gar nichts von liebe wissen, ist kindlich ausgelassen wie ein fohlen auf der weide und scheut jede berührung, 7—12.
3) da zeige wieder einmal deine macht, die tiger zwingt, bäumen bewegung verleiht, flüsse im laufe hemmt, den höllenhund besänftigt, dem Ixion und Tityos ein lächeln abgewinnt und der Danaiden arbeit unterbricht. 13—24.
II. Die Danaiden! — Lyde musz doch nicht so grausam und hartherzig sein wie die Danaiden, sondern liebevoll wie Hypermnestra. 25—52.
1) jene, statt zu lieben, von denen sie geliebt wurden, vernichteten sie; dafür wurden sie denn auch bestraft, 25—32.
2) aber Hypermnestras liebendes herz wollte lieber selbst das äuszerste erdulden als den geliebten töten. ihr ruhm ist unvergänglich, 33—52.

III 12. Ach, ich ärmste!

I. Stoszseufzer des mädchens 1—4:
ach, wie bin ich unglücklich bei dem harten oheim! immer passt er auf, dasz man kein freundlich wort mit dem geliebten sprechen, oder des lebens leiden mit einem glase wein wegspülen kann. sonst gibt es schelte. gleich heiszts:

II. Die gewöhnlichen scheltworte des oheims, 5—16:
1) ja, arbeitskörbchen und handarbeit, wie sie sich ziemen für ein ordentliches mädchen, sind schon wieder bei seite gelegt. natürlich, Neobule, du denkst nur immer an den schmucken Hebrus, 5—8,
2) den vornehmen tagedieb, der nichts kann als schwimmen, flott reiten, die faust im wettkampf, den fusz im wettlauf brauchen und geschickt hirsche und eber jagen, 9—16.

III 16.

Was frag ich viel nach geld und gut,
wenn ich zufrieden bin!

I. Die allgewalt des goldes bezwingt mich nicht, 1—20.
1) grosz ist die macht des goldes, aber verderblich, 1—18.
a) sage und geschichte zeigen, wie es zu allerhand bösem verführt, 1—16.
b) die tägliche erfahrung lehrt, dasz es die gier nach immer mehr erregt, 17 u. 18.
2) darum hat die aussicht auf ein glänzendes loos mich nicht zur annahme der mir gebotenen hohen stellung bestimmen können. 18—20.

II. Ich denke: selbstbeschränkung trägt gottes segen in sich. so strebe ich denn statt nach reichtum vielmehr danach, möglichst frei zu werden von bedürfnissen. 21—44.
1) dadurch wäre ich selbst dann noch glänzender gestellt als ein reicher, aber unzufriedener groszgrundbesitzer, wenn mein besitz ganz wertlos wäre. 25—28.
2) dadurch bin ich, im besitz meines klaren bächleins, meines kleinen waldes und meines zuverlässigen ackerertrages, ein glücklicherer mann als es Asiens herscher ist. 29—33.
3) dadurch kommt es, dasz ich, obwohl mein kleines gut keine grosze bienenzucht, keine üppigen weinberge, keine reiche schafzucht hat, wirklich noch nie den druck eines mangels empfunden habe und dich, Mäcen, noch nie habe um mehr bitten dürfen. 33—38.
4) dadurch, durch weitere einschränkung meiner wünsche, kann ich sogar am besten meine einnahmen erhöhen, ohne mangel zu empfinden; denn den hat nur der begehrliche, und ein solcher bin ich nicht. ich sage vielmehr: gott sei dank, der mir mit karger hand gegeben, woran ich genug habe. 39—44.



III 20. Vergebliche Liebesmühe.

I. Leidenschaftliche nebenbuhlerschaft. 1—8.
 1) Pyrrhus, du willst den Nearch gewinnen? ihr abgegewinnen? ebenso gut könntest du der gätulischen löwin ihr junges rauben!
 2) du wirst schon den mut verlieren, wenn sie zum gewaltigen zweikampf um ihren Nearch daherstürmt.

II. Und dabei ist der kampf für euch beide vergeblich. 9—16.
 1) Nearch hält den kampfpreis weder für dich noch für deine gegnerin bereit: ihr seid ihm beide gleichgültig.
 2) man siehts ihm an: er ist nur in sich selbst verliebt, der hübsche junge.

III 24. Was uns not thut.

A. Reichtum macht nicht frei und glücklich. 1—8.

B. Mahnung zur zucht, einfachheit und sittlichkeit. 9—62.

I. Welch schönes bild: ein sittlich unverdorbenes naturvolk! 9—24.
 1) gar kein fester besitz, und doch hat jeder genug, auch der arbeitsmüde greis, 9—16.
 2) zucht und sittlichkeit herschen: im verhältnis der eltern zu den kindern und der ehegatten unter einander; darum ist die grosze mitgift der kinder die tugend der eltern, achtung vor der heiligkeit der ehe, ernste, strenge auffassung der unsittlichkeit. 17—24.

II. Ach, ganz anders bei uns! was thut uns not? 25—62.
 1) eine straffe regierungsgewalt:
  a) jetzt fehlt uns ruhe und sicherheit im staat, weil das gelüst des einzelnen entfesselt ist und die frechheit herscht;
  b) es gilt für den staatslenker, ihr zaum und zügel anzulegen, gleichviel ob der hasz der mitwelt droht; die nachwelt wird ihn segnen. 25—32.
 2) sittliche umkehr des ganzen volks:
  a) jetzt herscht geldgier, die vor nichts zurückschrickt, nicht vor gefahren, nicht vor frevel;
  b) es gilt, den glauben wieder im volke zu begründen, dasz tugend besser ist als reichtum. darum fort mit den überflüssigen kostbarkeiten! laszt sie uns dem staat zu eigen geben; ja selbst ins nächste meer mit diesem quell alles verderbens! 33—50.
 3) sittlich ernste und strenge jugenderziehung:
  a) es gilt, das heranwachsende geschlecht wieder zur alten tüchtigkeit heranzubilden, dasz rossetummeln und jagd den jünglingen wieder das liebste wird;
  b) denn jetzt lieben sie weichliche, ja selbst gesetzlich verbotene spiele — kein wunder, da sie zu

gleicher zeit sehen, wie der vater am geschäftsteilhaber und am gastfreund betrug übt, um nur dem sohn ein recht groszes erbe zu hinterlassen. 51—62.

C. Wohl wächst so der reichtum; aber genug hat man nie, und zufriedenheit fehlt. 62—64.

III 29. Staatsmann und lebensphilosoph.

A. Alles ist bei mir längst zu deinem empfang bereitet, Mäcenas, 1—4.

B. Fort mit den sorgen und mühen um das staatswohl: nur gemütsruhe ist lebensfreude, 5—36.

I. Negativ: dein treiben gefällt mir gar nicht: immer mühen, immer sorgen!

1) da sitzest du nun selbst in der heiszen jahreszeit in der groszstadt, 5—24.

a) obwohl du dich aufs land hinaussehnst fort aus all der unruhe, 5—12,

b) obwohl dir in den engen ländlichen verhältnissen immer so wohl ist, 13—16,

c) und obwohl die zeit wirklich doch da ist, um die sommerfrische aufzusuchen, 17—24.

2) und was dich festhält, die staatssorgen sind es, die aufgaben der innern und äuszern politik. 25—28.

II. Da denk ich anders. 29—56.

1) nur keine sorgen um die zukunft! sie ist doch unberechenbar und solls auch sein, 29—41,

2) nur jeden tag froh genieszen! nur den genusz, den man gehabt, entreiszt uns keine macht, 41—48,

3) und dabei nur immer gefaszt auf den wechsel des geschicks und immer bereit, hinzugeben, was man dem glück nur dankt! 49—56.

C. So mache ichs wirklich und fühle mich dabei frei und sicher, 57—60.

IV 1.

So wird die liebe nimmer kalt,
und wird der dichter nimmer alt.

I. Nein, für mich, den fünfziger, ists nun mit der liebe vorbei. mache dich, Venus, an jüngere leute. 1—8.

II. Da ist z. b. Paullus Maximus. bei ihm halte einzug. da gewinnst du ruhm und dank. 9—28.

1) das ist ein mann für dich: geschmückt mit äuszerlichen und inneren vorzügen, von hohem adel und körperlich schön, im öffentlichen leben tüchtig und hochgebildet, so wird er weithin tragen dein panier. 13—16.

2) und siegt er über den nebenbuhler, der ja nichts hat als sein vieles geld, so wird er es an beweisen der dank-



barkeit gegen dich nicht fehlen lassen: in seinem park stellt er dein standbild auf. dort feiert man dich durch weihrauchdüfte, gesang und musik und festliche tänze. 17—28.

III. Ich dagegen? was soll mir noch liebe? was alle sonstige lust der jugend? — wie, und da rinnt eine thräne? was stockt mir die stimme? ach Ligurinus, wie bin ich in dich verliebt! 29—40.

IV 2. Ja, wer heut ein Pindar wäre!

I. Ein Pindarisch lied, freund Julus, gelingt uns allen nicht, am wenigsten mir: was bin ich gegen Pindar? 1—32.

1) Pindar, der dircäische schwan, ist ein echtes dichtergenie und, welchen gegenstand er auch behandeln mag, gewaltig und erhaben. 1—27;
2) ich, die kleine biene, musz es mir sehr sauer werden lassen, soll ich ein lied bauen. 28—32.

II. Da hast du doch noch viel mehr dichterschwung als ich. wohlan wir wollen jeder sein bestes thun. 33—52.

1) du trittst auf als der eigentliche sänger von Cäsars thaten und segensreichem wirken, wenn sein triumphtag kommt, und das festlich feiernde Rom des herschers harret. 33—44.
2) auch mein unbedeutendes liedchen soll ja nicht fehlen, und in das triumphgeschrei des ganzen volkes werde ich immer wieder einstimmen. 45—52.

III. Es wird mit dem lied wie mit dem opfer sein. gut meinen wirs ja beide mit Cäsar; 52—60.

1) doch wirst du ein groszes opfer darbringen; 53,
2) meins wird klein, aber liebevoll ausgewählt sein, 54—60.

IV 3. Des dichters weihe.

I. Allgemein 1—12:
wen du, Melpomene, bei seiner geburt mit gütigem auge angeschaut, der wird einst berühmt.

1) negativ 1—9,
nicht wird er es durch siege in kampfspielen und kriegen,
2) positiv 10—12,
sondern durch die dichtkunst, die ihm aus dem stillen verkehr mit der natur erwächst.

II. Speciell 13—24:
auch ich bin durch der Muse weihe Roms lyriker geworden:

1) mich zählt Roms jugend zu ihren lieblingsdichtern, und des neides stimmen fangen an zu schweigen, 13—16;
2) aber dir allein, Muse, du mächtige herscherin im reich der töne, danke ich meinen dichterruhm und meine dichtergabe, 17—24.

Krotoschin. Leuchtenberger.

(11.)
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Bock, oberlehrer am gymn. zu Lyck,
Bruno, oberlehrer am realgymn. in Harburg,
— als professoren prädiciert.

Bünger, dr., ord. lehrer am gymn. in Görlitz,
Eickhoff, dr., ord. lehrer am gymn. in Schleswig,
— zu oberlehrern ernannt.

Fedde, dr., oberlehrer am Elisabeth-gymn. in Breslau,
Gemss, dr., oberlehrer am Luisen-gymn. in Berlin,
— als professoren prädiciert.

Heidemann, dr. prof., oberlehrer am gymn. in Essen, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Heinrich, oberlehrer am gymn. in Sagan, als professor prädiciert.

Hellinghaus, dr., ord. lehrer am realgymn. in Münster, zum oberlehrer befördert.

Hermann, oberlehrer am gymn. in Verden,
Heynacher, dr., oberlehrer am gymn. in Norden,
— als professoren prädiciert.

Ilgen, dr., director des gymn. in Kulm,
Kammer, dr. prof., director des gymn. in Lyck,
— erhielten den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Kirsch, oberlehrer am gymn. in Leobschütz,
Konen, oberlehrer am Friedr.-Wilh.-gymn. in Köln,
Kraffert, dr., oberlehrer am gymn. in Aurich,
Lamprecht, dr., oberlehrer am gymn. z. grauen kloster in Berlin,
Meyer, dr., oberlehrer am gymn. in Klausthal,
Meusel, dr., oberlehrer am Humboldts-gymn. in Berlin,
Müller, dr. Felix, oberlehrer am Luisen-gymn. in Berlin,
Oberdiek, oberlehrer am Magdalenen-gymn. in Breslau,
von Oppen, dr., oberlehrer am gymn. in Barmen,
Sach, dr., oberlehrer am gymn. in Schleswig,
— als professoren prädiciert

Scheibe, prof., director der klosterschule Roszleben, als director an das gymn. zu Elberfeld berufen.

Schindler, dr. prof., oberlehrer am Joachimsth. gymn. zu Berlin, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Schneidewin, dr., oberlehrer am gymn. in Hameln, als professor prädiciert.

Schwalbach, rector des realprogymn. zu Marne, zum director des realgymn. in Harburg ernannt.

Sénéchaute, dr., oberlehrer am gymn. zu Düren,
Steeg, oberlehrer am realgymn. zu Trier,
Steinmetz, oberlehrer am gymn. zu Gleiwitz,
— als professoren prädiciert.

Todt, dr., provinzialschulrat in Magdeburg, erhielt den charakter als geheimer regierungsrat.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(48.)
HOMERLECTÜRE UND PRÄHISTORISCHE MYTHOLOGIE.
(fortsetzung und schlusz.)

In dem zweiten teile dieses aufsatzes soll in kurzen zügen derselbe versuch der benutzung prähistorischer mythologie bei der deutung Homerischer epitheta gemacht werden. zunächst noch einige vorbemerkungen über die art und weise, wie heutzutage dieser teil des Homerunterrichts gehandhabt zu werden pflegt. während der vergleichenden sprachwissenschaft im allgemeinen die ihr gebührende stellung zugewiesen wird, bleibt für die vergleichende und besonders für die prähistorische mythologie, die beide mit jener in natürlicher verbindung stehen müsten, weder raum noch zeit; oft wird wohl gar auf dieselbe mit souveräner verachtung herabgeschaut. die macht der gewohnheit, gott seis geklagt! ist eben wie sonst überall auch hier bisher immer noch eine zu starke gewesen, so stark, dasz vielfach grundfalsche übersetzungen Homerischer wörter und wendungen zumal in unsre dichtersprache eingedrungen sind und geradezu das bürgerrecht erlangt haben. man denke nur an das der etymologisch und mythologisch falschen deutung von δῖος entsprungene 'göttlich' für 'vortrefflich', um nichts zu sagen von der ἱερὴ ἴς, ein ausdruck, der sich bei Schiller in 'kaiser Rudolfs heilige macht' findet und auch heute noch manchen dichter verleitet. Εὐρύοπα Ζεύς als weitschauender Zeus, Ποσειδῶν ἐννοσίγαιος, ἐνοσίχθων als erderschütternder P., αἰγίοχος als aegishaltend, γλαυκῶπις als blauäugig, ἐΐσος als gleich, der berühmte Gerenische reisige Nestor und sonstige ganz unverständliche übersetzungen machen noch so manche secunda und prima unsicher. freilich der standpunkt derjenigen lehrer ist anerkennenswert, welche lieber die auf der alten tradition oder auf der autorität anerkannter etymologen ältern datums wie

Buttmanns beruhenden erklärungen benutzen, als nach ihrer ansicht unsichere moderne; aber die so denken, werden nur schwer von der richtigkeit der modernen zu überzeugen sein. — Eine nicht kleine anzahl Homerischer epitheta wird ferner entsprechend der alten überlieferung in ausdrücken wiedergegeben, bei denen man gar nichts, wie oben beim Gerenischen Nestor, denken kann. ist es nun schon schlimm den vom standpunkte der mythologie als falsch zu verwerfenden übersetzungen platz zu gönnen, so ist es pädagogisch ungleich verwerflicher solche bedeutungen sich einnisten zu lassen, bei denen der schüler gar nichts denkt. was läszt sich aber denken bei ausdrücken wie: das göttliche meer, zeusgenährte könige, unfruchtbares meer, ambrosische nacht, veilchenblaues vliesz, nemlich der Kyklopenschafe, bei denen man sich nach angabe der alten mit einem salto mortale hilft, indem 'veilchenblau' mit 'dunkel' oder 'schwarz' identificiert wird? meiner ansicht nach ist in diesen fällen sogar eine nicht ganz sichere, wenn nur auf das wesen des hauptwortes passende übertragung bei weitem vorzuziehn. denn unsre gymnasiasten werden ja schon so wie so mit einer unmasse von namen und erklärungen gequält, die in ihrem hirn keinerlei reaction hervorrufen und wie ein leerer schall von einem ohr hinein und aus dem andern wieder herausgehen, als dasz bei der Homerlectüre auch noch dieser unnützen quälerei vorschub geleistet werden sollte. — Geradezu confus gemacht werden sie aber durch verschiedenheiten der übersetzung bei offenbar demselben stamme angehörenden wörtern, oder bei ganz denselben epithetis je nach der verschiedenheit der verbindung. ich erinnere an ἠεροειδής luftgestaltig, ἠερόεις dunkel, ἠεροφοῖτις im dunkeln wandelnd, ἠερόφωνος durch die luft schallend, ἠριγένεια frühgeboren und an ἐύσκοπος, welches beim Hermes 'scharfblickend', bei der Artemis 'scharfzielend' bedeuten soll. — Grosze verwirrung bringen auch die modernen speciallexika zu Homer, deren gebrauch ein sehr ausgedehnter ist, hervor. sie haben ja alle den an sich löblichen gesichtspunkt adoptiert, dasz auch der neuesten forschung zugeständnisse gemacht werden müsten; aber es ist ein durchaus zu verwerfender standpunkt neben den neuesten übersetzungen die veralteten beizubehalten, noch dazu, wie es häufig durch die kürze der fassung geboten wird, ohne deutliche unterscheidung der alten von der neuen. gewis ist sehr häufig mancher gute secundaner, wenn er sich im zweiten jahre der Homerlectüre selbst überlassen war, dadurch so in die enge getrieben worden, dasz er sich der qualvollen wahl durch den freundlichen beistand einer übersetzung entzogen hat. — Bei allen diesen übelständen ist das unglück unter umständen nicht so grosz, wenn die Homerlectüre während der ganzen gymnasialzeit in der hand eines lehrers liegt. wie selten ist das aber der fall! wie oft wird da nicht das früher gelernte umgelernt werden müssen! diesem letzteren punkte scheint viel zu wenig beachtung geschenkt zu werden. ratsam ist hier die conferenz der fachlehrer und die aufstellung eines kanons der land-

läufigsten ausdrücke, bei denen varianten in der übersetzung vorkommen.

Indem verf. nunmehr praktisch an den versuch herantritt die prähistorische mythologie auch auf die Homerische worterklärung anzuwenden, glaubt er als leitenden gesichtspunkt die behauptung vorausschicken zu müssen, dasz die deutung der von ihm besonders ins auge gefaszten, alten epitheta in jedem einzelnen falle das product einer sprachlichen und sachlichen, d. h. mythologischen erklärung sein musz. jeder einseitig sprachliche deutungsversuch, ist auch wenn er ein richtiges ergebnis erzielt, verwerflich. unter dieser einseitigkeit leidet vielfach auch der Göbelsche lexilogus, obwohl derselbe mit unrecht mancherlei anfeindung erfährt; denn eine grosze zahl richtiger etymologien haben wir ihm zu verdanken und besonders da, wo sprachwissenschaft und mythologie sich die hand reichen, so unter den ausdrücken εὐρύοπα, αἰγίοχος, ἐννοσίγαιος, ἐνοσίχθων usw. sind die resultate der forschung unumstöszlich richtig. — Nehme ich z. b. die bekannten beinamen des Zeus: νεφεληγερέτα, κελαινεφής, ὑψιβρεμέτης, ἐρίγδουπος, τερπικέραυνος, ἀργικέραυνος, εὐρύοπα, so kann der schüler die übersetzungen: wolkensammelnd, dunkelbewölkt, blitzesfroh, weitdonnernd usw. erst dann verstandesgemäsz erfassen und zu seinem bleibenden geistigen eigentum machen, wenn er die älteste natur des Zeus als die des himmelsgottes im weitesten sinne des wortes, sowohl des in der klaren, glänzenden bläue des himmels erhaben thronenden, als auch des in sturm, blitz und donner waltenden und wütenden gottes erkannt hat. dann wird er auch mit leichtigkeit den unterschied jener eben genannten, aus der naturalistischen bedeutung des götterkönigs hergeleiteten und und der auf sittlichen ideen einer spätern entwicklungsperiode beruhenden beinamen wie ἑρκεῖος, ἱκετήσιος herausfinden; anderseits wird er sich aber z. b. bei αἰγίοχος nicht mit der gewöhnlichen veralteten auffassung 'aegishaltend' zufrieden geben, auch nicht mit der übersetzung 'die sturmwolke haltend', nachdem er mit der prähistorischen auffassung der gewitterwolke als eines zottigen ziegenfelles bekannt geworden ist, sondern er wird für den mit der Aegis im gewittersturme furcht und entsetzen verbreitenden gott eine sinnlichere, drastischere thätigkeit verlangen und darum die ableitung des wortes von αἴγίς und ἔχειν verwerfen. wird er nun auf ὀχεῖσθαι, ὄχος, veho hingewiesen und dann auf die prähistorische anschauung der wolke als eines dahineilenden rosses und des donners als eines rollenden wagens, wie bei dem altnordischen Thôr, so wird sich ihm die bedeutung 'auf der sturmwolke fahrend oder gefahren', 'stürmend' ganz von selbst ergeben. — Oder es handelt sich um die epitheta des Hermes, der den schülern zunächst ganz allgemein als windgott erklärt werden kann. seine eigenschaft als götterbote steht mit der allgemeinen charakteristik im natürlichsten zusammenhange, da für den auf windesflügeln — ἅμα πνοίῃς ἀνέμοιο — dahineilenden gott dieses geschäft sehr gut passt. die bezeichnung διάκτορος

ἀργειφόντης musz, da er als bote gewöhnlich so genannt wird, dafür den sprachlichen ausdruck geben. bei ἀργειφόντης läszt sich nun nicht an Argostöter denken, schon deshalb nicht, weil Homer die bezügliche fabel nicht kennt; also müssen wir zu der zweiten, auch durch die alte überlieferung bei Hesych. beglaubigten deutung ὁ ἀργῶς (ταχέως) ἀποφαινόμενος greifen und den ausdruck mit 'schnell' übersetzen. der andere beiname διάκτορος zeigt als zweiten bestandteil die wurzel ἀκ- beschleunigen, betreiben, die sich in ὠκύς, διώκω wiederfindet, und bedeutet also betreiber, beförderer, bote; demnach gibt die verbindung beider ausdrücke die gesamtbezeichnung 'eilbote'. ein anderes Homerisches epitheton des Hermes ist das bekannte χρυσόρραπις in Odyss. V 87, das zwar sprachlich keine schwierigkeiten macht, aber wohl sachlich; denn bei der bloszen wörtlichen übersetzung 'goldstabträger' darf sich der lehrer nicht beruhigen, wenn er sich nicht an den einfachsten grundsätzen der pädagogik versündigen will, wonach nichts gelernt werden darf, wobei nichts gedacht werden kann: hier heiszt es also eine sachliche erklärung geben, und diese ist allein möglich auf der grundlage der prähistorischen mythologie. diese lehrt nun, dasz der blitz in der auffassung des urmenschen auszer mancherlei andern gerätschaften, unter denen wir schon oben die spindel bei der Ἄρτεμις χρυσηλάκατος kennen gelernt haben, ein goldner stab, ruthe, scepter, geiszel in der hand des gewittergottes ist, und dasz sich daraus die manigfaltigsten mythischen elemente in den sagen der Indogermanen herausgebildet haben, so bei den Hellenen im Thyrsosstabe des Dionysos und seiner mit ihm in den frühlingswettern tobenden Bacchantinnen, in dem stabe des Hades, in dem scepter des Zeus und in dem aus der zackigen form des blitzes hergeleiteten dreizack des Poseidon; bei den Germanen in dem zauberstabe, dem schlafdorn und in der wünschelrute, die einen vielfach verbreiteten und zum teil auch dem schüler aus den Grimmschen märchen bekannten aberglauben repräsentieren. hierzu stellt sich nun auch der stab des Hermes, mit dem der gott die männer in zauberschlaf versetzt und aus demselben wieder erweckt (Odyss. V 47—48), mit dem in der hand er seine botschaften ausrichtet und die geister der verstorbenen in die unterwelt geleitet (XXIV 2 ff.). was die führerschaft des geisterheeres zu bedeuten hat, ist früher schon angedeutet worden; hier handelt es sich besonders um den durch den goldenen blitzesstab hervorgerufenen zauberschlaf und das wiedererwecken. man könnte zunächst an die durch einen blitzschlag bewirkte betäubung denken, aber dadurch wird dem wesen des gottes nicht genügend rechnung getragen; meiner ansicht nach hat man es mit dem einschläfern der winterdämonen und mit ihrer auferweckung beim beginne des winters zu thun. Hermes wäre also danach der frühlingsgott, der den winter in den frühlingsgewittern unschädlich macht, oder in einer andern form der sage, der die dämonen des winters in das totenreich, welches so recht eigentlich bei allen völkern das reich

des winters ist, geleitet. ein vergleich mit dem schönen märchen von Dornröschen liegt hier nahe und wird zum bessern verständnis dieser seite der Hermessage beitragen: die durch die blitzesspindel der alten hexe, d. h. des winters, in todesschlaf versetzte königstochter wird nach dem winterschlaf zu einem neuen, schönen leben durch den kusz des jungen prinzen, des frühlingsgottes, wieder erweckt. als segen und reichtum spendender frühlingsgott heiszt Hermes ἐριούνιος von ὀνίνημι — Il. XX 72. XXIV 679 — dann δωτὴρ ἐάων — Odyss. VIII 325 — und ἀκάκητα — Il. XVI 185. Odyss. XXIV 10. jedoch möchte ich über das letztere, besonders was die etymologie betrifft, die acten als noch nicht geschlossen ansehen. — Was die epitheta des Hades betrifft — um noch einige Homerische ausdrücke nach den von uns aufgestellten gesichtspunkten zu behandeln — so sind dieselben, nemlich ἴφθιμος, κρατερός, κλυτόπωλος, πελώριος, στυγερός, πυλάρτης sprachlich leicht zu erklären und scheinen auch mit dem wesen des unter der erde die schatten beherschenden gottes übereinzustimmen; aber was fangen wir mit κλυτόπωλος 'rosseberühmt', oder was doch dasselbe bezeichnet 'rossereich' an? Hades fährt zwar auf einem mit schwarzen rossen bespannten wagen an die oberwelt, aber das berechtigt noch nicht zur bildung eines besondern beinamens. die prähistorische mythologie gibt auch hier auskunft, indem sie nachweist, dasz die uralte auffassung des winters als einer strengen, gewaltsamen herschaft über die im todesschlaf liegende natur den ausgangspunkt für die einer spätern zeit angehörende gestaltung des unter der erde liegenden schattenreiches gebildet habe. auch bei den dichtern erscheint der winter als strenger, grimmer, gewaltsamer herr, und die ausdrücke 'grimmige kälte', 'strenger winter' sind dieser volkstümlichen anschauung entsprungen. zu der naturalistischen auffassung des Hades als des gottes des winters stimmen die obigen epitheta ganz vorzüglich, nur πυλάρτης, welches den thorschlieszer bezeichnet, verdankt seine entstehung der volkstümlichen annahme eines jenseits des firmamentes liegenden unterirdischen reiches, wo die wolken oder die geister gleichsam in ein abgeschlossenes gebiet einzugehn scheinen. — Unter den beinamen der Eos finden wir bei Homer auszer dem bekannten und leicht verständlichen ῥοδοδάκτυλος noch κροκόπεπλος, εὔθρονος, χρυσόθρονος, die natürlich auf die goldig gefärbten wolken des morgenhimmels zu beziehen sind, ebenso wie bei der Ἀφροδίτη χρυσέη und der Ἥρη χρυσόθρονος. gegenüber der gewöhnlichen übersetzung von ἠριγένεια frühgeboren möchte ich aber in übereinstimmung mit den andern aus ἀήρ gebildeten beinamen, nemlich ἠεροειδής, ἠερόφωνος, ἠερόεις, ἠεροφοῖτις für die bedeutung 'nebel- oder luftgeboren' eintreten, die den vorzug gröszerer anschaulichkeit hat; dasz die der unterwelt — Il. VIII 13, Odyss. XX 64 — beigelegte bezeichnung ἠερόεις und die der Erinys ἠεροφοῖτις — Il. IX 571. XIX 87 — entgegen den gewöhnlichen erklärungen 'dunkel' und 'im dunkeln wandelnd' durch 'luftig'

und 'in der luft wandelnd' wiederzugeben sind, brauche ich nach dem eben über das totenreich und nach dem im ersten abschnitte über die unholden oder hulden der deutschen mythologie gesagte hier nur einfach anzuführen.

Nun noch einiges über das meer bei Homer. es scheint zweifellos, dasz die älteste sage der Indogermanen, wo sie vom meere handelt, ausschlieszlich das wolken-, luft- oder nebelmeer im sinne gehabt hat, sonst wäre bei den mit dem meere so eng verbundenen hellenen diese z. b. bei der πλωτὴ νῆcoc des Aiolos und der schwimmenden insel Delos deutlich zu tage tretende anschauung kaum denkbar. so aber können wir annehmen, dasz die mythische auffassung dès wolkenmeers aus der im binnenlande gelegenen urheimat mitgebracht worden ist. die Homerischen epitheta des meeres passen nun, wie es ja auch in der natur der sache liegt, ebenso gut auf das wasser- wie auf das luftmeer, mögen sie sich auf die farbe beziehen, wie γλαυκή, πολιή, oder auf die gewaltige ausdehnung, wie ἀθέcφατοc, εὐρύποροc, oder auf das tosen desselben wie ἠχήεccα, oder endlich auf das wogen, wie πολύφλοιcβοc, κυμαίνων, ἀτρύγετοc. das letzte nemlich, welches Il. XVII 425 auch dem αἰθήρ beigelegt wird, kann selbstverständlich nicht mit einem so nichtssagenden ausdrucke wie 'unfruchtbar' oder 'öde' wiedergegeben werden und ist auch etymologisch unanfechtbar von Göbel lexil. 2, 349 ff. als 'wogend' erwiesen worden. wie steht es nun aber mit πορφύρεοc, das recht häufig von Homer dem meer oder der salzflut beigelegt wird? einige nehmen dieses epitheton im sinne von μέλαc, andere meinen, man müsse dieses πορφύρεοc von dem mit χλαῖνα, τάπητεc, πέπλα, φᾶροc, αἷμα, νεφέλη verbundenen scheiden und von πορφύρω 'in unruhige bewegung geraten' ableiten, so dasz dann die an und für sich gute deutung 'wogend' herauskäme; noch andere z. b. Göbel a. o. denken an die von reisenden häufig beobachtete purpurfarbe des vom schiffskiel durchfurchten oder von rudern getroffenen mittelmeers. alle diese erklärungen aber, auch wenn sie thatsächlich nicht anzuzweifeln wären, sind unnötig, wenn man an das wolkenmeer mit seinen zumal im süden bei sonnenuntergang so prachtvollen purpurtinten denkt. der purpurstrahlende himmel ist eine erscheinung, die besonders den naturmenschen mächtiger ergreift, als das doch immerhin singuläre phänomen der purpurfärbung des wassers. — Bei dieser gelegenheit mag auch gleich der θάνατοc πορφύρεοc Ilias V 83. XVI 334. XX 477 seinen platz finden, den man gleichfalls im sinne von μέλαc zu deuten versucht hat, obwohl das, nebenbei gesagt, die sache um nichts bessert, da dann die erklärung für 'der schwarze tod' übrig bleibt. der ausdruck ist jedenfalls ein überrest uralter indogermanischer naturanschauung ähnlich wie χάλκεοc ὕπνοc Ilias 2XI 41. zum bessern verständnis musz hier etwas weiter ausgeholt werden und dem primaner, was mir nicht die aufgabe dieser schülerstufe zu übersteigen scheint, zuerst im allgemeinen klar gemacht werden, wie gewisse wunderbare lebens-

erscheinungen, wie schlaf und traum, dann besonders der tod mit seiner ebenso geheimnisvollen wie schrecklichen macht, von dem naturmenschen der urzeit als auszerhalb des individuum stehende dämonen angesehen und dementsprechend ausgestattet worden seien. wie und wo konnten nun diese anders ihr wesen treiben, als alle jene von der kindesphantasie als gespenster und geister angesehenen erscheinungen da oben, also anders als im flüstern des windes, im brausen des sturmes und in den manigfaltigen nebel- und wolkengebilden zumal zur nachtzeit. die flügelgestalt und andere auf der volkstümlichen anschauung der wolken beruhende attribute dieser dämonen stehen damit in engster verbindung. die himmlische natur von schlaf, traum, tod tritt besonders auch in denjenigen dämonen zu tage, welche im weitern verlaufe der entwicklung vom tode abgezweigt das geschick des menschen regieren und in den Μοῖραι und Κῆρες der Griechen und in den Walküren und Nornen der Germanen — auch der gute und böse engel heutzutage scheint darauf zurückzuführen zu sein — ihre mythische weiterbildung erfahren haben. von den Walküren nun heiszt es, dasz sie auf wolkenrossen reiten, aus deren mähnen thau träuft und hagel auf hohe bäume fällt; (Simrock deutsche mythologie s. 359) dasz sie ferner auf den schlachtfeldern die leichen der helden auslesen, um sie nach Walhalla zu tragen. eine ähnliche thätigkeit hat bei Homer Il. XVIII 535 die Κήρ, welche in blutgetränktem gewande auf dem schlachtfelde umherwandelt und verwundete und sterbende umherzerrt. nehmen wir nun die beinamen dieser nemlich μέλαινα, ὀλοή, κακή in verbindung mit denen der Μοῖρα als κραταιή, κακή, ὀλοή und berücksichtigen ferner noch nebenbei die bei Hes. Theog. 217. 220 und Aesch. Sept. 1047 geradezu ausgedrückte identität der Keren mit den Erinyen; so ist meiner ansicht nach die auffassung der schicksalsgöttinnen als dämonen des sturmwetters ganz unbedenklich. dieser anschauung ist nun auch die bezeichnung πορφύρεος bei θάνατος und χάλκεος bei ὕπνος und 'der bleierne schlaf', sowie auch 'der bleierne himmel' unsrer sprache entsprungen. bestätigt wird diese erklärung auch durch die besonders in der deutschen sage manigfach nach dieser richtung hin entwickelte gestalt des todes, der sogar Blitzer genannt wird. (Grimm deutsch. mythol. s. 708).

Zum schlusz mag es mir noch gestattet sein einige besonders schwierige ausdrücke vorzuführen, bei denen die mit hilfe der prähistorischen mythologie gewonnene deutung eine ungemein einfache, klare und der volkstümlichen auffassung der Homerischen gedichte entsprechend sinnlich belebte wird.

κητώεσσα als beiwort von Λακεδαίμων in Ilias II 581 und Odyss. IV 1 ist schon den alten, was die unmasse von erklärungen zeigt, völlig unverständlich gewesen, und wird von den neueren entweder nach dem vorgange Buttmanns lexil. II 95 mit 'schlundreich' 'kluftenreich' übersetzt und durch die lage der landschaft Lacedaemon zwischen den felsigen, zerklüfteten bergen Tayetos und

Parthenios erklärt, oder durch 'ungeheuer grosz', 'geräumig' und durch die ausdehnung der Eurotasebene näher zu begründen versucht. für beide auffassungen wird auch das dabeistehende κοιλή in dem sinne von 'tiefliegend' herangezogen. — Man sieht leicht, wie gesucht diese deutungen sind, denn vor allen dingen, wie können in der volksanschauung die einschnitte und schluchten einer starren, leblosen felsenmasse mit κήτη d. h. seeungeheuern wie robben, walfischen verglichen werden? meine erklärung ist nach den vorhergehenden erörterungen leicht zu erraten und einfach. die nebel, wolken und dünste, die ungeheuer des luftmeeres, welche jedermann, der für naturbeobachtung ein wenig sinn und phantasie hat, alle tage in verschiedenen gestalten am himmel beobachten kann, haben zur bezeichnung κητώεσσα geführt; Lacedaemon ist also das nebel-, wolken- oder sturmreiche, eine bezeichnung, welche für die zwischen bergen eingeschlossene niederung des Eurotas, die κοιλὴ Λακεδαίμων, ganz vorzüglich passt.*

δῖος, δῖα kommt bei Homer sehr häufig in allen möglichen verbindungen vor, so in δῖα θεάων, δῖα γυναικῶν, dann als stehender beiname bei dem sauhirten Eumaios, ferner auch bei dem rinderhirten Philoitios, dem fluszgotte Skamandros und andern heroen, auch bei den Achäern und Pelasgern, dem rosse des Achilles — Ilias VIII 185 — und dem des Adrastos — XXIII 346 — dann bei ἅλς, αἰθήρ, ἠώς, endlich bei den städten Lacedaemon — Odyss. III 326 —, öfters bei Elis und bei Arisbe — Ilias II 836. die gewöhnliche übersetzung ist 'göttlich', aber keine ist platter und nichtssagender als diese, wenigstens in den meisten fällen. zunächst ist 'göttlich' doch wohl in eigentlicher bedeutung zu nehmen, also als von göttern entsprossen, nicht etwa in übertragenen als 'herlich, hervorragend', was bei einem so offenbar alten beiworte wegen der unbestimmtheit des begriffs undenkbar ist. dies angenommen, kann man wohl von der göttlichen, d. h. gottentsprossenen der frauen sprechen, vom göttlichen Skamandros, von den erwähnten göttlichen rossen, auch von den göttlichen Achaiern und Pelasgern — aber was fängt man mit δῖα θεάων an, da sich bei göttinnen die göttliche abstammung doch von selbst versteht? oder bezeichnet es da einen höheren grad von göttlichkeit? dann dürfen Kirke und Kalypso, die einfachen nymphen, nicht so häufig mit diesem namen bezeichnet werden. was soll ich mir ferner bei dem göttlichen äther, bei der göttlichen salzflut, bei der göttlichen morgenröte denken? man gebe doch endlich einmal diese vage übersetzung auf! die ableitung des wortes δῖος von der bekannten wurzel, deren substantivische bildungen, z. b. die bezeichnungen des höchsten gottes bei Griechen und Römern, glanz, luft, himmel bedeuten, führt von selbst zu der ursprünglichen, anschaulichen bedeutung 'glänzend', 'luftig', 'himm-

* einer andern auffassung von Λακεδαίμων δῖα werden wir unten begegnen.

lisch'. danach ist also die δῖα θεάων die himmlische, oder luftige, d. h. die im himmel und in der luft waltende, wie es sich für Hera, die himmelskönigin, für die blitzgöttin Athene, — beide werden an vielen stellen so genannt — für die Charis (Ilias XVIII 388), für die Thetis, die göttin der himmlischen gewässer (Ilias XIX 6), für die beiden im wintersturme ihr wesen treibenden nymphen Kirke und Kalypso passt. danach wird Eumaios zum himmlischen sauhirten, Philoitios zum himmlischen rinderhirten usw., ἅλς δῖα wird zum luftigen, oder himmlischen meer, αἰθήρ zum luftigen, strahlenden äther, ἠώς zur himmlischen, oder luftigen morgenröte. — Was nun die historischen städte anlangt, die mit δῖος bezeichnet werden, so haben wir in ihnen ursprünglich himmlische vor uns, ähnlich wie in den Jüten und Hunnen der deutschen und den Tyrrhenern der griechischen sage, deren namen himmlische riesengeschlechter bezeichnen (Grimm deutsche mythol. s. 429 ff.), und in dem sagenhaften, im meere verschwundenen Vineta. diese annahme würde der oben angeführten erklärung von κητώεσσα bei Lacedaemon natürlich keinen abbruch thun.

Eine bestätigung dieser deutung von δῖος erhalten wir in den zusammensetzungen dieses adjectivs, von denen die bekanntesten διογενής und διοτρεφής die Homerischen könige und heroen als 'luftgeboren' und 'luftgenährt' bezeichnen würden. denn was sollen wir mit 'zeusentsprossen' anfangen, einer bezeichnung, die thatsächlich meistens nicht stimmt, was nun gar mit dem nichtssagenden 'zeusgenährt'? die himmlischen heroen leben eben 'von der luft'. auch διιπετής, vom flusse gebraucht Il. XVI 174, XVII 263 und öfter, bezeichnet das aus dem himmel oder der luft fallende gewässer, d. h. den regen, der in der volkstümlichen auffassung ein flusz ist, so wie wir in unserer sprache von regen s t r ö m e n sprechen; Plutarch Mar. 21 bezeichnet den regen gleichfalls mit διιπετέσιν ὕδασι, was der poetischen ausdrucksweise 'himmlisches nasz' völlig entspricht.

γερήνιος ἱππότα Νέστωρ ist eins der schwierigsten probleme der Homerforschung, da der dichter bei seiner vorliebe für den rossetummelnden, tapfern, kriegskundigen, beredten, weisen, die freuden des bechers nicht verschmähenden alten die gestalt des himmlischen heros in den hintergrund hat treten lassen. ich will die lösung kurz andeuten. wenn wir die Homerische fabel von Nestor mit den sonstigen überlieferungen, so bei Apollod. 1, 9, 9 in verbindung bringen, so erkennen wir deutliche merkmale eines sogenannten jahresmythus. die namen seiner eltern nemlich Neleus und Chloris, — Odyss. XI 281 ff. — seiner geschwister Pylaon, Eurybios, Euagoras, Periklymenos, Pero — Apollodor l. c. — lauter beiwörter der gottheiten des totenreiches, seine herschaft über Pylos, die totenstadt, der kampf der ganzen sippe gegen Herakles, den lichten frühlingsgott — Ilias XI 692 ff. — die beinamen ἱππότα und ἱππηλάτα, sein greisenalter, endlich seine freude am zechen

sprechen entschieden für die naturalistische auffassung des Nestor als eines winterlichen sturmdämon. γερήνιος leite ich dann von γέρανος kranich ab, dem vogel des sturmes, welcher merkwürdiger weise sowohl in der griechischen sage — Ilias III 6 — als auch in der deutschen — Grimm deutsche mythol. n. 135 — mit den zwergen, den in wolkenbergen die blitzschätze hütenden sturmkobolden, in verbindung gebracht wird.

ὢ πόποι bei Homer meist ausruf des staunens, der misbilligung, der unangenehmen überraschung und auch des schmerzes, hat sprechende ähnlichkeit mit den vom blitz und donner hergeleiteten ausrufen und verwünschungen der modernen sprachen, ist also etwa unser 'potz blitz! potz donnerwetter'!

Hiermit mögen diese untersuchungen, die, wie ich nochmals hervorhebe, nur dem zwecke der schule dienen und daher auch auf vollständigkeit keinen anspruch erheben wollen, abgeschlossen sein. den geehrten fachgenossen übergebe ich sie zu billiger prüfung mit dem wunsche, dasz sie den anstosz zur weitern entwicklung dieser hochinteressanten seite der Homerforschung geben mögen.

Wongrowitz in Posen. R. Schröter.

51.

ZUR LEHRE VON DEN PRÄPOSITIONEN.

Der name der präposition hat keinen bestimmten oder specifischen bezug auf diejenige wortclasse der sprache, die derselbe für uns vertritt. eine präposition kann unter umständen auch nach dem mit ihr verbundenen substantiv gesetzt werden und es ist dieses in vielen der unvollkommneren sprachen sogar der regel nach der fall. unsere grammatische terminologie ist überhaupt der hauptsache nach nur zufällig oder conventionell entstanden und enthält keine genaue angabe oder charakteristik der betreffenden formen und teile der rede in sich. wir nennen eine präposition ein flexionsloses wort, welches sich zunächst immer mit einem bestimmten casus des substantivs verbindet und irgend eine nähere bestimmung der räumlichen, zeitlichen oder sonstigen hierauf zurückzuführenden stellung desselben im satze enthält. dieses wort tritt in der regel allerdings vor das substantiv, ohne dasz aber dieser umstand als solcher gerade für den charakter jener wortclasse als entscheidend oder wesentlich angesehen werden dürfte.

Es musz sich vom logisch-grammatischen standpunkt aus überhaupt fragen, wie man mit der ganzen syntaktischen stellung der partikeln eigentlich fertig werden oder dieselben in den allgemeinen rahmen und die idee des satzes einordnen könne. eine partikel steht an sich wegen ihrer flexionslosigkeit ohne jede nähere angabe ihrer

stellung im satze da. die partikeln sind an sich reste des wurzelhaften materials oder des ältesten urzustandes der sprache, welche in ihrem formalen charakter noch an den allgemeinen typus der worte im einsilbigen oder chinesischen sprachbau erinnern. das wirkliche wort in unseren, den höheren oder vollkommnen sprachen ist entweder ein nomen oder ein verbum und es vereinigen sich beide classen überall als substantivisches subject und verbales prädicat zu der einheit des satzes oder der logischen rede. ein satz bei uns setzt zunächst überall teils ein substantiv, teils ein verbum voraus und er wird seiner idee nach immer nur durch die verbindung von zwei individuen dieses doppelten typus von worten gebildet. eine partikel aber — präposition oder conjunction — schlieszt sich immer nur als eine erweiterung an diese gegebene grenze oder den eigentlichen begriff des satzes an. es musz sich immer fragen, wie ihre stellung im satze eigentlich gedacht und logisch zu erklären sei. man kann die erscheinungen der sprache nicht einfach als etwas gegebenes hinnehmen, sondern musz versuchen, sie in ihrer innern vernunft und in ihrem zusammenhang mit der ganzen natur des denkens zu begreifen. der satz an sich oder der λόγος der sprache besteht nur aus substantivischem subject und verbalem prädicat und es musz alles weitere in ihm an sich nur auf diese einfache idee zurückgeführt oder aus ihr abgeleitet werden.

Wir neueren sehen in der sprache im allgemeinen mehr den bloszen inbegriff des sinnlichen wortmaterials und seiner bedeutungen, während der ganze zusammenhang derselben mit der reinen idee des denkprincipes für uns mehr verdunkelt worden oder in den hintergrund zurückgetreten ist. man sagt uns, dasz die ganze erkenntnis der sprache jetzt eine rein empirische oder sich allein an das unmittelbar gegebene in derselben anschlieszende aufgabe sein müsse. dieses princip allein aber ist eine phrase, die eigentlich alle beschäftigung mit der sprache zu einem bloszen handwerke macht oder ihr den charakter einer wahren und echten wissenschaft entzieht. was man jetzt unter philologie versteht ist hauptsächlich nur litterarische erklärung und kritik. dieses aber ist überall nur die angewandte oder künstlerische seite des begriffes der philologie, während der eigentlich wissenschaftliche nerv derselben in der erklärung und systematisch geordneten bearbeitung der ganzen erscheinungen des denkens oder des λόγος der sprache besteht. diese erkenntnis des λόγος ist eigner und echter wissenschaftlicher selbstzweck für sich. es genügt hierfür nicht, die gesetze der syntax einer sprache rein empirisch oder beobachtend festzustellen, sondern es müssen dieselben auch ihrer vernunft und inneren bedeutung nach denkend zu erklären versucht werden. die philologie kann wesentlich und ihrer höheren idealen aufgabe nach nur denkendes begreifen der gegebenen erscheinungen des denkens in der sprache sein. man musz sich aber auch darüber allmählich klar werden, dasz uns zu dieser aufgabe die ganze neuere vergleichende sprachwissenschaft oder historische ety-

mologie zuletzt durchaus nichts hilft. es kann gegenwärtig den anschein haben als ob der schwerpunkt oder das entscheidende princip der eigentlich wissenschaftlichen erklärung und auffassung der sprache aus der früheren sogenannten rationalen oder philosophischen grammatik und syntax allein in dieses andere jüngere und eigentlich moderne wissensgebiet übergegangen sei. wir wissen jetzt, dasz die sprache nicht, wie man früher meinte, ein product und eine inhärenz des sogenannten reinen abstracten logischen denkens der seele oder auch eine art von abdruck der angenommenen formalen kategorien oder grundbegriffe des verstandes sei. wir wissen vielmehr dasz sie entstanden ist aus ihren anfänglichen sinnlichen wurzelelementen und deren zunächst gegebener anschaulicher oder unmittelbar concreter bedeutung heraus. mit jenem früheren standpunkt also ist jetzt allerdings einfach zu brechen. es ist aber ferner auch ebenso zu brechen mit aller derjenigen ungesunden und erkünstelten sprachphilosophie, welche auf dem sogenannten psychologischen wege durch gesuchte spitzfindigkeiten das actuelle entstehen der sprachlichen erscheinungen in der seele genau zu erklären und nachzuweisen versucht. man musz überall nicht mehr und nichts anderes von einer sache wissen wollen als was sich auf einem sicheren und naturgemäsz vernünftigen wege von ihr wissen oder erkennen läszt. der λόγος oder das denken der sprache musz überall erklärt werden aus sich oder aus seiner eignen innern naturgemäszen ordnung und vernünftigen regel selbst. dieser λόγος haftet allerdings überall an der γλῶσσα oder an dem ganzen sinnlichen substrate des wort- oder lautmateriales der sprache. die ganze linguistik oder etymologie aber wird uns niemals genau sagen können, wie sich ein wort oder eine sprachform in diejenige bedeutung hineingefunden hat, die sie jetzt für uns im lebendigen gebrauch oder im ganzen organismus des wirklichen denkens der sprache besitzt. auch hat sich neuerlich die historische etymologie so sehr in rein sinnliche forschungen und fragen des lautmateriales vertieft, dasz zwischen ihr und dem gebiete der philologie im grunde gar keine gemeinsamkeit der wissenschaftlichen ziele und interessen mehr angenommen werden kann. die philologie ist überall eine eigne selbständige und unabhängige wissenschaft für sich und es handelt sich für sie durchaus nicht darum zu wissen, was ein wort oder eine sprachform ursprünglich gewesen sei, sondern nur darum, was ihre gegenwärtige angewandte lebendige function oder bedeutung in dem ganzen denkorganismus irgend einer bestimmten sprache sei.

Eine jede präposition setzt zunächst einen casus voraus, mit welchem sie verbunden oder construiert zu werden pflegt. unter den vier gewöhnlichen syntaktischen casus ist es allein der nominativ, welcher nie mit einer präposition verbunden werden kann. jede präposition aber wird an sich oder der regel nach immer nur mit einem bestimmten casus construiert und es zerfallen daher dieselben naturgemäsz in die drei classen von denen, die sich mit dem genitiv, dem

dativ und dem accusativ zu verbinden pflegen. die einzelnen sprachen zeigen hierbei allerdings zum teil gewisse verschiedenheiten, die auf einem teils richtigeren und ursprünglich frischerem, teils unrichtigerem und matteren oder abgestumpftern gefühl für den wert und die bedeutung der einzelnen casus beruhen dürften. an sich aber ist wohl jede präposition ihrer bedeutung nach dem einen oder dem andern casus in specifischer weise adäquat. das gefühl für die einzelnen casus und insbesondere den genitiv hat sich in den neueren sprachen zum teil abgeschwächt und es wird dieser so wie auch der dativ hier oft durch präpositionen umschrieben. jedenfalls hängt die frage nach den präpositionen mit der nach den casus genau zusammen und es sind dies überall zwei sprachformen, welche ihrem wert und ihrer bedeutung für das denken nach scharf und bestimmt unterschieden werden müssen.

Alles was zur nähern charakteristik des substantivbegriffes gehört kann entweder an das ende oder vor den anfang desselben treten. das erstere ist im allgemeinen bei den flexionen, also auch den casuszeichen, das letztere aber bei den präpositionen und ebenso auch bei dem artikel der fall. dieser aber kann wie die präposition an sich auch nachgesetzt werden, wie z. b. im rumänischen oder in den nordischen sprachen. bei allen solchen erscheinungen der sprache aber musz immer gefragt werden, welches verhältnis das eigentlich richtige, naturgemäsze oder dem wahrhaften wesen der sache entsprechende sei. es ist alles dieses für die allgemeine bezeichnung oder sprachliche charakteristik des denkens nie vollkommen gleichgültig oder indifferent. die vergleichende philologie musz hierbei auch das richteramt ausüben über das an sich echte, passende und vollkommne in allen diesen erscheinungen der sprache. alle diese verschiedenheiten sind an sich auch solche des höheren und niederen wertes oder der gröszeren und geringeren wahrheit für die bezeichnung des denkens und sie müssen in dieser ihrer bedeutung denkend erfaszt und zu bestimmen versucht werden. das nachtreten der präposition und des artikels an das ende des wortes ist aber an sich weniger schön, echt oder vollkommen als das gegenteil hiervon, weil sich dann beides zu eng und leicht an die hier angehängten flexionsmomente desselben anschlieszt und mit diesen beinahe zu einer einzigen länger ausgedehnten folge von bestimmungen verschmilzt. es ist im allgemeinen richtig und naturgemäsz, dasz die flexionen an das ende, alle andern selbständigen bestimmungsmomente aber vor den anfang des stammwortes zu treten haben. bei den präpositionen machen unsere sprachen einzelne ausnahmen von dieser regel, namentlich z. b. bei denen der ursache oder bedingtheit, wie bei wegen, caussa, ἕνεκα u. dgl. auch alles das aber hat an sich seinen natürlichen grund. die präposition bezeichnet im allgemeinen oder ihrer natur nach irgend eine örtliche beschaffenheit oder situationsbestimmung am ding oder substantiv. stehe ich also in der rede gleichsam vor dem ding oder geht die handlung des satzes irgendwie auf dasselbe hin, so tritt uns

oder dem denken naturgemäsz zuerst diese allgemeine situationsbestimmung als brücke oder vermittlung eines verhältnisses zu ihm entgegen. ich sage also naturgemäsz eigentlich etwa: ich gehe mit Dir; wenn hier aber der lateiner sagt: tecum, so liegt dem eine umkehr dieses an sich natürlichen verhältnisses zum grunde, indem der gedanke schnell an das ziel eilt und das an sich vorantretende glied der vermittlung ihm nachfolgen läszt. es wird dieses zuweilen mit recht und mit effect in anwendung gebracht, hat aber an sich doch immer die gestalt einer abweichung oder einer umkehr der natürlichen regel der aufeinanderfolge der worte. in allen solchen fällen liegt der accent oder das interesse weniger auf dem mittelgliede der präposition als auf dem durch dieses eingeführten dinge oder begriff selbst, wodurch jene erstere nur zu einem bloszen anhang oder teile der wortes nach seiner stellung im satze wird. auch das unregelmäszige hat unter umständen seine besondere berechtigung, ohne dasz hierdurch das berechtigte und natürliche der regel an sich aufgehoben würde. ebenso geht der artikel richtiger und naturgemäsz dem substantiv voraus als umgekehrt, denn da derselbe an sich immer ein abgeschwächtes demonstratives pronomen ist, so tritt mir naturgemäsz immer das ding oder der begriff zuerst in seiner allgemeinen eigenschaft eines dieses oder zeigbaren etwas und dann erst seinem nähern logischen inhalt oder charakter nach entgegen. das umgekehrte verhältnis aber ist weniger sprachlich richtig oder schön. denn wenn das ding oder der begriff seinem inhalte nach bereits vor mir steht, so ist ein ausdrückliches demonstratives hinweisen auf dasselbe im grunde überflüssig. der nachstehende artikel hat daher eigentlich nicht die wahre natur oder den strengen charakter eines solchen. präposition und artikel gehören naturgemäsz vor das wort, die die näheren modificationen des letzteren anzeigenden flexionen aber der regel nach an das ende desselben. auch das adjectivische attribut aber gehört seiner eigentlichen und wahrhaften stellung nach vor das mit ihm verbundene substantiv, weil es an sich als ein in seiner zugehörigkeit zu diesem bereits bekannter begriff angesehen oder gedacht wird. die deutsche syntax hält sich streng an diese regel, während in den alten sprachen allerdings durch den umgang von derselben eine gröszere manigfaltigkeit in der coloratur des verhältnisses beider begriffe erzielt wird.

Die frage nach den casus wird irrtümlich in der regel dahin gestellt, welches die reine oder ursprüngliche bedeutung der dieselben vertretenden flexionssuffixe an den stammworten gewesen sei. diese frage als solche wird überhaupt nie in streng wissenschaftlicher weise entschieden oder beantwortet werden können. unsere neuere etymologie selbst ist ungemein vorsichtig und zurückhaltend in der beantwortung aller derartigen fragen geworden. hier ist das nichtwissen oder die docta ignorantia zuletzt der allein richtige und sichere standpunkt der wissenschaft. die frage ist auch überall nicht die, woher jene suffixe ihre bedeutung empfangen haben als nur,

welches ihre gegenwärtige stellung und function im gebrauche der sprache sei. diese ganze frage ist insofern überhaupt nicht etymologischer, sondern nur rein und streng philologischer natur. aus der verbindung der casus mit den präpositionen und deren wesentlich localem bedeutungswert aber darf noch durchaus nicht ein schlusz auf einen ähnlichen charakter oder inhalt der sie vertretenden wortsuffixe selbst gezogen werden. der casus kann im satze oder in der sprache überall gedacht und gesetzt werden ohne die präposition, nicht aber umgekehrt. nur in den unvollkommenen oder äuszerlich affigierenden sprachen fällt casus und präposition insofern in eine einheit zusammen, als dort in der regel aus jeder einzelnen präposition ein sogenannter oder scheinbarer casus abgeleitet und gebildet zu werden pflegt. der echte und wahre sprachgeist aber hat in den höheren oder vollkommenen sprachen überall nur eine ganz beschränkte zahl eigentlicher casus aus einem inneren logisch-syntaktischen bedürfnis heraus erschaffen, an welche sich dann die präpositionen nur als weitere ergänzungen und nähere charakterbestimmungen anzuschlieszen haben. die gewöhnliche sogenannte locale casustheorie von den nach maszgabe der präpositionen im genitiv, dativ und accusativ verkörperten drei fragen des woher, wo und wohin hat einen durchaus untergeordneten, äuszerlich empirischen und nicht den wahren kern der sache selbst treffenden wert. ein solches casussuffix ist meistens gewis nur ein pronomen von irgend einer ganz unbestimmten, schwankenden und wechselnden bedeutung gewesen. der sprachgeist hat zuerst solche pronominalbenennungen in verschwenderischer fülle zur bezeichnung des gegebenen dinges oder des dieses lanciert und es haben sich dieselben dann zufällig in die vertretung einer durch irgend ein inneres bedürfnis geforderten grammatischen form oder function hineingefunden. man darf nicht meinen, dasz ein suffix, was jetzt einen casus, einen numerus, einen geschlechtscharakter usw. bedeutet, ursprünglich oder an sich einen dem ähnlichen inhalt gehabt habe. alles dieses sind an sich nur zeichen für das unbestimmte gegebene ding oder dieses überhaupt gewesen und die sprache hat ihnen nur nach ihrem inneren bedürfnisse allmählich bestimmtere bedeutungen oder functionen zugeteilt. in den casus liegt an sich eigentlich gar nichts locales enthalten, sondern es müssen dieselben überall nur aus der reinen idee des satzes selbst und der in diesem liegenden ziele oder bedürfnisse heraus erklärt und abgeleitet werden.

Wir haben zunächst bei jedem casus ein bestimmtes gefühl für seine stellung oder function im satze. es handelt sich also darum, dieses gefühl zu erklären oder es auf seinen richtigen objectiven in der sache selbst gegebenen ausdruck zurückzuführen. alles sprachgefühl ist die ahnung eines gedankens oder eines uns aus den erscheinungen derselben entgegentretenden wesenhaften logischen verhältnisses. die casus sind zunächst zeichen für gewisse allgemeine verhältnisse des substantivs zum verbum oder zu den andern teilen

der rede. die echte und eigentliche stellung des substantivs in der rede aber ist die des subjectes und es wird diese vertreten durch den nominativ, welcher insofern allein keiner näheren oder abgeleiteten erklärung bedarf. an sich aber musz auch jeder andere casus im satze angesehen werden als das subject oder der nominativ eines andern ursprünglichen selbständigen satzes, dessen verbales prädicat hinweggefallen ist und wo nunmehr durch ein geberdenartiges suffix an dessen stelle sein verhältnis zur rede oder zum satz ausgedrückt wird. der accusativ vertritt zunächst überall die stelle oder kategorie des objectes, d. h. desjenigen dinges oder begriffes, auf welches die bewegung des satzes hingeht oder welches sich zu ihr in dem verhältnis eines aufnehmens, empfangens oder leidens befindet. deshalb ist der accusativ an sich überall zu erklären oder zurückzuführen auf einen ursprünglichen eingebildeten passivsatz, in welchem derselbe die stellung eines subjectes oder nominativs in bezug auf die zu ihm hingehende oder von ihm aufgenommene handlung einnimmt. in dem satze: A schlägt den B, ist an sich der fernere aufgehobene oder unterdrückte passivische prädicatsatz: B wird geschlagen, mit enthalten und es tritt das flexionssuffix jetzt in die stelle dieses ausgefallenen allgemeinen verbalen prädicates ein. der bedeutung des genitivs aber liegt an sich immer eine allgemeine beziehung des habens, besitzens oder in sich enthaltens zu grunde. in der wortgruppe: das dach des hauses, liegt an sich der fernere unterdrückte oder aufgehobene satz: das haus hat das dach, eingeschlossen. das gleiche ist an sich auch beim dativ der fall, nur dasz hier dieses verhältnis nicht als ein an sich bestehendes, sondern als ein erst durch eine anderweite handlung im satze bedingtes oder herbeigeführtes erscheint. in der wortgruppe: A gibt das buch dem B wird der accusativ: buch als nächstes object gleichsam auf den begriff B als ein zweites oder entfernteres object hingeschoben, so dasz als folge oder resultat hiervon der satz erscheint: B hat das buch. diese gebrauchsweise beider nebencasus scheint wenigstens überall als die reinste, ursprünglichste oder am meisten typische angesehen werden zu müssen, auf die dann mittelbar auch alle ferneren anwendungsformen zurückzuführen sein dürften. wir möchten insofern den dativ als den casus des zweiten oder entfernteren objects und den genitiv ebenso als den eines zweiten, früheren oder entfernteren subjectes im satze bezeichnen. durch die casusformen überhaupt aber wird es möglich, dasz in einem satze mehrere substantivbegriffe in verschiedenen stellungen oder verhältnissen zu einander vorkommen können. der echte sprachgeist hat sich in der regel mit der erschaffung dieser vier gewöhnlichen syntaktischen casus begnügt. das casussuffix selbst aber ist weiter nichts als eine geberde, durch welche ein substantivbegriff mechanisch oder gewaltsam in ein solches von der sprache anschaulich erfasztes oder ihr gleichsam bildlich vorschwebendes verhältnis hineingedrückt wird. auf seine reine oder ursprüngliche bedeutung an sich kommt hierbei überall nichts

an, da diese in der regel auch sich jeder nähern charakteristik oder feststellung entzieht.

Die präpositionen sind inhaltlich genommen an und für sich gewisse allgemeine inhärenzen oder bestimmungen des substantivs als eines im raume daseienden oder vor uns stehenden dinges gedacht. in der gruppe: ich bin im hause, bezeichnet das wort: im an sich die eigenschaft des hauses, einen inhalt oder eine innenseite zu haben. dieser begriff ist also inhaltlich betrachtet ein allgemeines locales prädicat des hauses oder jedes andern räumlichen dinges sonst. nun aber tritt dieses prädicat in actuelle thätigkeit oder in wirksamkeit erst ein in bezug auf irgend eine handlung oder auf einen gleichsam an ihm vorüberstreifenden satz. der substantivbegriff oder das ding bezeichnet mit ihm in geberdenartiger weise sein verhältnis zu einem anderweiten ding oder einem acte des zeitlichen geschehens. die präpositionen sind an sich wurzeln auszerhalb alles eigentlichen syntaktischen verbandes, aber sie müssen doch inhaltlich an und für sich als allgemeine und gleichsam ruhende prädicatsbestimmungen eines jeden substantivs oder räumlichen dinges aufgefaszt werden. sie treten hierdurch auch als adverbiale ergänzungen zu den verbalbegriffen hinzu, indem von der nähern beziehung der letztern auf irgend ein bestimmtes ding abgesehen wird. sie bilden insofern aber eine eigentümliche classe von begriffen für sich, denen auf grund ihres charakters von der sprache auch eine ganz bestimmte logisch-syntaktische function oder stellung zugeteilt worden ist.

Alle präpositionen werden sich naturgemäsz auf ein gewisses system allgemeiner und an und für sich gegebener localer grundbedeutungen zurückführen lassen. die präpositionen der einzelnen sprachen weichen in ihrer gebrauchsanwendung zum teil immer von einander ab. allen diesen verschiedenheiten aber liegt ein bestimmter gemeinsamer und an und für sich vorhandener logischer kern oder stamm von präpositionalbestimmungen zum grunde.

Wir betrachten es als eine aufgabe, das ganze gebiet der präpositionen ebenso wie auch anderer wortclassen der sprache einer umfassenden bearbeitung durch vergleichende beobachtung seiner erscheinungen und ausprägungen in den einzelnen sprachen zu unterziehen. es ist aber hierbei überall eine bestimmte gemeinsamkeit allgemeiner und denknotwendiger momente oder kategorien vorhanden, welche aus der natur des gegebenen räumlichen dinges und seiner verhältnisse abgeleitet oder deduciert werden können.

Alle präpositionen sind teils solche, welche sich mit der bestimmung eines ruhenden zustandes, teils solche, welche sich mit der einer bewegung in bezug auf ein ding oder einen ort verbinden. eine und dieselbe präposition functioniert oft für beide arten von bestimmungen zugleich. wir sagen: ich bin im haus und: ich gehe in das haus, wo das griechische den unterschied der beiden worte ἐν und εἰς erschaffen hat. die kategorie der innenseite eines ortes

aber ist an sich eines der nächstliegenden und wichtigsten localen bestimmungsmomente an demselben. zunächst aber steht dieser kategorie gegenüber diejenige der auszenseite oder des seins an einem orte. sodann hat das räumliche ding teils eine obere teils eine untere seite an sich, so dasz ich mich entweder auf und über oder unter demselben befinden kann. drittens hat das ding teils eine vordere und eine hintere oder eine mir zugewandte und abgewandte seite an sich, so dasz ich mich oder irgend etwas anderes entweder vor oder nach und hinter demselben befinden kann. viertens hat das ding immer eine doppelte zu mir oder nach auszen hin an sich in dem gleichen verhältnis stehende rechte und linke seite an sich. hierfür aber hat die sprache aus diesem grunde eigne präpositionen zu erschaffen keine veranlassung gefunden; wohl aber wird die stellung zur seite eines ortes zunächst durch die präposition neben vertreten, während dieses als die bezeichnung einer irgendwie entfernteren oder sonst nicht näher bestimmten stellung in der allgemeinen umgebung einer sache durch die präposition bei ihre vertretung findet. endlich aber kann sich im allgemeinen ein zweites ding im verhältnis zu einem ersten entweder innerhalb oder auszerhalb desselben befinden. hier hat die präposition innerhalb oder innert im unterschied von dem einfachen in die prägnante bedeutung der ausschlieszenden beziehung auf ein jedes auszerhalbsein überhaupt, während in an sich nur aus dem an oder dem sein an der directen auszenseite des dinges entgegengesetzt ist. diesen zehn allgemeinen kategorien oder bestimmungsmomenten der ruhe aber treten zehn entsprechende andere der bewegung in bezug auf einen ort zur seite: jede bewegung geht zunächst entweder in einen ort hinein oder aus demselben heraus (ein und aus); sie kann zweitens entweder auf einen ort oder auf seine obere seite hinauf, oder von dieser zu der untern seite herabsteigen, (auf und ab); es kann drittens dieselbe entweder eine von dem ort herkommende oder eine zu und nach ihm hingehende sein, wobei in dem ersteren falle dieser ort oder das ding als ein mir oder dem andern ding mit seiner vorderseite, in dem letzteren aber als ein mit seiner rückseite zugewandtes erscheint. eine bewegung kann ferner in rücksicht auf ein anderes daneben oder zur seite stehendes ding entweder mit oder ohne dasselbe geschehen. endlich aber kann alle bewegung in rücksicht auf das gegebene örtliche ding selbst entweder eine dasselbe in der mitte durchschneidende oder eine an der auszenseite desselben herumgehende — durch und um — sein. wir stellen also als grundkategorien der ruhe auf: 1) in und an. 2) über und unter. 3) vor und nach (hinter). 4) neben und bei. 5) innerhalb und auszerhalb; als solche der bewegung aber: 1. ein und aus. 2) auf und ab. 3) von und nach (zu). 4) mit und ohne. 5) durch und um. diese kategorien sind an sich allein aus der reinen natur des gegebenen räumlichen dinges entlehnt und scheinen dasselbe zunächst seinen wichtigsten localen bestimmungsmomenten nach zu erschöpfen.

Wir glauben hierin zunächst nur einen gewissen ersten allgemeinen anhalt für die nähere bearbeitung der ganzen lehre von dem bedeutungsinhalt der einzelnen präpositionen festgestellt zu haben. allen wortbedeutungen der sprache liegt an sich immer ein gewisses system allgemeiner und objectiv gegebener begriffselemente im wesen der dinge zum grunde. die sprache drückt an sich alles aus, was im wesen der dinge vorhanden oder angezeigt liegt, aber sie schlägt hierzu auch überall besondere und eigentümliche wege ein, die allerdings nicht im strengen oder unmittelbaren sinne logisch sind, aber doch auch nie einer bestimmten feinern innerlich-subjectiven logik oder vernunft entbehren. eine sprache, die ganz streng und genau ausdruck des objectiv begrifflichen oder rein logischen wesens der welt wäre, würde uns unlebendig, abstract oder farblos erscheinen. echt philologisch aber ist es, diese innere subjective logik oder gedankenarbeit der sprache näher zu erklären, zu erforschen und zu beleuchten. die wortbedeutungen der präpositionen in der sprache decken sich keineswegs ohne weiteres mit den reinen oder objectiv gegebenen logischen kategorien in der sache selbst. wir geben die worte der sprache im allgemeinen nur aus für die reinen begriffe oder objectiven momente des denkens so wie eine münze für einen bestimmten sachlichen wert, während ein jedes von ihnen auszerdem noch eine besondere individualität oder eine bestimmte subjective gebrauchsanwendung besitzt. es musz aber doch überall gefragt werden, wie sich unser wirkliches subjectives denken in der sprache zu seinem objectiv gegebenen inhalt oder zweck der bezeichnung im reinen wesen der dinge verhalte. es gibt auszer den hier aufgeführten localen grundbestimmungen noch eine weitere sphäre und anzahl abgeleiteter und übertragener bedeutungselemente der präpositionen. eine jede bestimmt begrenzte oder einen gewissen objectiven gedankenstoff erschöpfende classe oder familie von worten aber kann überall noch genauer durchforscht oder in den verhältnissen ihrer einzelnen glieder durch eingehendere beobachtungen festgestellt werden. man glaube aber hierbei nicht, dasz durch bloszes geistloses anhäufen oder sammeln von beispielen allein irgend etwas wahrhaftes erreicht werde. der philolog musz sich bei jeder einzelnen erscheinung der sprache überall fragen nach dem warum oder dem tieferen wesen und grunde derselben. es ist dieses eine aufgabe des eindringenden denkens oder erkennens und nicht blosz der äuszern zusammenstellung oder beobachtung. eben hierin aber liegt auch das allgemein erziehende, bildende oder pädagogische moment der philologie. ein einzelner fall allein gibt uns schon immer ein bestimmtes problem des erkennens oder des nähern eindringens in die auffassung und den gebrauch der sprache auf. ich frage z. b. was ist für ein unterschied wenn ich sage: ich schicke nach dem arzt und ich schicke zum arzt? es ist dies ein unterschied, den wir zwar sofort fühlen, der aber nicht ohne weiteres erklärt oder auf einen bestimmten begriff erhoben werden kann. wie verhalten sich also überhaupt die

beiden präpositionen nach und zu in ihrer gemeinschaftlichen bedeutung der richtung des wohin in bezug auf einen ort? es musz hier überall gefragt oder erforscht werden, in welcher classe von fällen beide präpositionen mit einander vertauscht werden können und in welcher anderen classe dieses nicht als statthaft erscheint. alle solche fragen werden häufig nur in einer oberflächlichen und nicht in streng eindringender oder wissenschaftlicher weise erledigt. man musz die erscheinungen der sprache beobachten, aber sie auch sofort zu erklären oder aufzulösen versuchen. die philologie ist zugleich eine objectiv beobachtende und eine in innerem denken oder rationaler erklärung bestehende wissenschaft. die gegebenen erscheinungen der sprache haben oft etwas anscheinend willkürliches, zufälliges oder launenhaftes an sich, aber es liegt ihnen doch zuletzt immer ein bestimmter sinn oder eine durch ihren unbewusten richtigen tact uns oft überraschende gesunde logik oder vernunft zum grunde. unser eignes denken kann selbst immer nur lernen aus der wahrhaften erkenntnis und beobachtung der sprache. wir haben hier mehr nur beispielsweise auf ein bestimmtes einzelnes gebiet von sprachlichen erscheinungen und dessen nähere bearbeitung hindeuten wollen; im ganzen aber scheint uns die jetzige philologie doch einer erneuten vertiefung in sich selbst und in ihr eigentliches princip oder ihre wahrhafte aufgabe, die denkende erklärung der gegebenen erscheinungen des denkens in der sprache zu bedürfen.

Leipzig. Conrad Hermann.

52.

NEUES ZUR FRAGE DER KURZSICHTIGKEIT.

In der Münchener allgemeinen zeitung (beilage nr. 191 vom 12 juli 1887) habe ich bereits auf eine schrift meines hiesigen collegen Stilling* hingewiesen, in welcher derselbe die frage der kurzsichtigkeit auf grund eingehender anatomischer und klinischer beobachtungen aufs neue untersucht hat und dabei zu schlüssen gelangt ist, die für die schule von der allergrösten bedeutung sind. es dürfte daher vielleicht für die leser dieser zeitschrift von interesse sein, noch genaueres und ausführlicheres, als jener kurze artikel geben konnte, über den inhalt dieser schrift zu erfahren.

Dieselbe zerfällt in drei teile: die darlegung und begründung der neuen hypothese Stillings über die entstehung der kurzsichtigkeit; die praktischen vorschläge des verfassers, welche sich daraus ergeben; und historische beiträge zu einer geschichte der myopie

* untersuchungen über die entstehung der kurzsichtigkeit von dr. J. Stilling, professor an der universität Straszburg. Wiesbaden, Bergmann. 1887.

und der damit verknüpften geschichte der concavbrille. man ist allmählich daran gewöhnt, wenn ein ophthalmologe mit einem buche oder aufsatz über die kurzsichtigkeit hervortritt, darin eine reihe der schwersten beschuldigungen gegen die schule erhoben zu sehen, und man nahm es daher nachgerade fast wie ein axiom hin, dasz die schule und die schülerüberbürdung an dem in den letzten jahrzehnten immer mehr überhandnehmenden übel der kurzsichtigkeit in der that die schuld trage. um so mehr dürfen sich die vertreter der schule freuen, dasz ihnen hier in einem hervorragenden ophthalmologen ein energischer verteidiger erstanden ist. man wird zunächst erstaunt sein, von Stilling zu erfahren, dasz die bisherigen theorien alle die myopie und ihre entstehung nicht zu erklären vermocht haben', und wird daher mit recht fragen dürfen, wie man dann so ohne weiteres der schule habe die schuld aufbürden können für etwas, das man bis jetzt nur in eine höchst oberflächliche verbindung mit ihr zu bringen vermochte. 'was den kampf gegen die schulmyopie angeht, so ist er, mit so groszem eifer er auch geführt wird, bisher ein kampf im dunkeln; die ophthalmologischen kämpfer gleichen ein wenig jenen römischen fechtern, die gezwungen waren in helmen mit geschlossenem, undurchsichtigem visir zu kämpfen', sagt denn auch Stilling mit treffender ironie.

Dagegen hofft nun er, die frage nach der genese der kurzsichtigkeit durch eine neue anatomisch-physiologische untersuchung ihrer endgültigen lösung entgegengeführt zu haben. er weist nemlich nach, dasz es zwei völlig von einander getrennte und verschiedene arten von myopie gebe: die eine eine wirkliche krankheit, die man längst schon als solche kannte und die in ihrem ursprung, wie auch allgemein zugegeben wird, mit den leistungen des auges und den zumutungen, welche die nahearbeit an dasselbe stellt, in keinerlei zusammenhang steht. hier ist die kurzsichtigkeit ein krankheitssymptom neben andern: der mensch ist kurzsichtig, weil sein auge krank ist. mit dieser deletären form haben wir es hier nicht zu thun; denn für sie hat noch niemand die schule verantwortlich gemacht. die zweite form der myopie dagegen, die uns hier allein interessiert, ist, wie Stilling immer wieder betont, gar keine krankheit, ein kurzsichtiges auge dieser art ist kein krankes auge, auch hat diese form mit jener ersten nichts zu schaffen: es existieren nicht einmal übergänge zwischen beiden. diese zweite art der myopie hängt, wie man schon längst weisz, ab von der form des auges, das kurzsichtige auge hat im allgemeinen eine relativ zu grosze länge, ist also insofern dem natürlichen auge gegenüber deformiert. an dieser deformation des auges trägt nun allerdings die nahearbeit, genauer die kleinen, stetig aufeinander folgenden zuckenden bewegungen, die z. b. beim lesen und schreiben stattfinden, die hauptschuld. und zwar ist es der über das auge hinlaufende muskel — obliquus superior, der jene verlängerung herbeiführt, indem er auf das auge drückt. allein nicht für jedes auge hat die nahearbeit diese wirkung; dazu gehört

vielmehr eine ganz besondere stellung jenes muskels: der verlauf und die art des ansatzes des obliquus ist nemlich auszerordentlich wechselnd; entweder setzt er sich in einer bogenlinie am augapfel an, ohne demselben anzuliegen; oder er umfaszt ihn enge, indem er quer oder nahezu quer über ihn hinläuft. nur in diesem letzteren fall kann durch die compression, welche der muskel bei seiner contraction auf das auge ausübt, jene deformation entstehen, welche sich als kurzsichtigkeit äuszert. man kann diese formveränderung des auges mit ganz allgemeinen erscheinungen dieser art zusammenstellen. es ist eine bekannte thatsache, dasz ein wachsendes organ, unter einen druck gebracht, der gar nicht einmal stark zu sein braucht, mit groszer leichtigkeit eine diesem druck entsprechende form annimmt: es gehören dahin die indianischen turmschädel oder die der bauern in der gegend von Toulouse, welche durch anlegen von binden oder mützen während des wachstums hervorgebracht werden; oder um die beispiele nicht zu häufen, die kleinen füsze der Chinesinnen und die schnürleber unserer frauen. so kommt auch die formveränderung des auges zu stande durch ein einseitig verstärktes wachstum unter abnormem muskeldruck. so wenig aber jene andern organe, welche unter solchen abnormen druckverhältnissen gewachsen sind, dadurch pathologisch degenerieren, — denn ein in die länge gewachsener schädel bleibt darum doch ein gesunder schädel; pathologisch ist nur der hydrocephalus — ebensowenig zeigt ein kurzsichtiges auge dieser art irgendwelche krankhafte veränderung. die einzige erscheinung, die man seither als krankhaft angesehen hat, ist der sogenannte conus, die sichelförmige weisze stelle im umfang der eintrittsstelle des sehnerven. allein gerade mit beziehung darauf hat Stilling in höchst einfacher und geradezu genialer weise dargethan, dasz dieser conus nicht durch eine atrophie der innern membrane, wie man seither geglaubt hat, sondern durch verziehung des sehnervcanals bewirkt wird, wodurch die perspectivische form der sichel entsteht; derselbe ist also nichts als ein perspectivisches phänomen. diese veränderung, bedingt durch die zerrung des muskels am sehnerv, ist allerdings eine abnorme erscheinung, aber auch sie keine, die der function des sehnerven eintrag thäte, wie sie sich daher auch häufig an normalen augen findet, die der nahearbeit unterworfen sind, ohne dasz diese deshalb kurzsichtig sein müsten. ob nemlich ein auge kurzsichtig wird oder nicht, hängt auszerdem noch ab von der ursprünglichen krümmung der hornhaut: war dieselbe von haus aus eine starke, so genügt eine sehr geringe verlängerung der augenachse, die das normale masz noch nicht einmal zu überschreiten braucht, um kurzsichtigkeit hervorzurufen, während umgekehrt ganz normale augen die länge der kurzsichtigen haben können, wenn die krümmung der hornhaut von anfang an eine geringe war. es unterscheiden sich demnach sehr viele normale augen in gar nichts von kurzsichtigen.

Mit dem gesagten hängt nun auch die antwort Stillings auf die

frage nach der vererbung der kurzsichtigkeit zusammen. er weist die durchaus unklaren vorstellungen zurück, welche die anwendung des gesetzes von der vererbung erworbener eigenschaften in der myopielehre hervorgerufen hat. zum beweis von der verkehrtheit der bisherigen anschauung genügt schon die eine thatsache, dasz sich unter den negern, die lesen und schreiben lernen, viele kurzsichtige finden; in den wenigen generationen, in denen bei diesen gelesen und geschrieben wird, kann aber von einer vererbung einer solchen durch nahearbeit erworbenen eigenschaft, die zur myopie disponiert, noch nicht die rede sein. vielmehr hängt jene disposition lediglich ab von der schädelbildung; diese und nur diese vererbt sich naturgemäsz. die schädelbildung aber bestimmt den bau der augenhöhle: je höher diese ist — natürlich ceteris paribus —, desto weniger kann der verlauf des obliquus superior ein derartiger sein, dasz er bei der contraction auf das auge drückt; je niedriger umgekehrt die augenhöhle, desto eher ist ein derartiger verlauf möglich und gegeben. nach untersuchungen Stillings an raceschädeln sind aber derartige verschiedenheiten der kopfbildung in jeder race zu finden, also ist in jeder derselben anlage zur kurzsichtigkeit vorhanden, und damit stimmt auch die thatsache, dasz keine nation gegen myopie immun ist. interessant ist, dasz bei den Elsässern, bei denen nach früher angestellten statistischen erhebungen die kurzsichtigkeit verhältnismäszig selten ist, nach anatomischen untersuchungen von Schwalbe und Stilling hohe augenhöhlen auffallend häufig sind.

Aus all dem gesagten geht nun eben das hervor, was Stilling zu beweisen sucht, dasz ein kurzsichtiges auge, das unter dem einflusz der nahearbeit entstanden ist, kein krankes, sondern nur ein durch den gebrauch unter nicht natürlichen bedingungen deformiertes auge ist; und zwar ist diese deformation eine so unschuldige, dasz sie für menschen, die gelehrten studien obliegen, geradezu als eine art anpassung des auges an die nahearbeit angesehen werden kann, wenn auch nicht im sinne der Darwinschen theorie. ein solches auge hat nemlich für gelehrte den groszen vorteil, dasz es erst gegen das ende des lebens oder gar nicht presbyopisch wird, und es kann überdies eine vorzügliche distractionsfähigkeit erwerben, wie sie sich in normalsichtigen augen nicht in diesem grade ausbilden kann. daher hat sogar Donders, der doch durch seinen ausspruch, dasz jedes myopische auge ein krankes auge sei, den kampf gegen die schulkurzsichtigkeit inauguriert hat, schlieszlich eingeräumt: 'er würde die myopie nicht aus der welt schaffen, selbst wenn ihm die macht dazu gegeben wäre!'

Trotzdem und obgleich Stilling namentlich auch das gerede zurückweist, dasz die schlagfertigkeit unserer armee durch das umsichgreifen der myopie gefährdet sei, will er deshalb doch die nachteile auch dieser zweiten form derselben nicht völlig leugnen, sondern gibt auch seinerseits zu, dasz es geboten sei, 'in verständiger weise' dagegen zu arbeiten. und nun, nachdem der grund ihrer ent-

stehung aufgedeckt ist, wird dies auch möglich sein, wird der kampf dagegen nicht länger ein kampf im dunkeln sein müssen. von der thatsache aus, dasz man bei den uhrmachern wenig oder gar keine kurzsichtigen findet, während die künstler, besonders die musiker überaus häufig kurzsichtig werden und dasz die anstrengungen, die das notenlesen erfordert, hauptsächlich auf das nachuntensehen hinauslaufen, schlieszt Stilling, dasz eben dieses nachuntensehen, die fortwährend starken excursionen des auges von oben nach unten vor allem die schuld an jenen durch den obliquus bewirkten kleinen deformationen des auges tragen. dagegen ist der einflusz der beleuchtung bisher in übertriebenster weise in anschlag gebracht worden, und von der überbürdungsfrage will Stilling ohnedies nichts wissen: 'ein prärogativ des fleiszes ist sicher die myopie nicht.' überhaupt hat man nach seiner meinung der schule in beziehung auf die entstehung der myopie vielfach eine schuld aufgebürdet, die sie gar nicht hat; und darum erklärt er, dasz es 'an der zeit sei, jener continuierlichen aufregung ein ende zu machen, in der man die schulmänner hält, deren aufgabe ohnehin schwer genug ist, und dasz man sich daher von augenärztlicher seite hüten solle, sich in die feststellung der lehrpläne u. dgl. zu mischen.' alle die seither empfohlenen und getroffenen maszregeln, die erbauung von schulpalästen, die kunstreiche anfertigung von schulbänken neuester construction, die sorge für oberlicht und nordlicht helfen nichts oder doch fast nichts; wo überhaupt gelesen und geschrieben wird, da tritt bei individuen, bei denen die verhältnisse und bedingungen zur entstehung der myopie angethan sind, jene deformation des auges ein, wenn das wachsende auge auch nur 3—4 stunden des tages unter muskeldruck gesetzt wird; denn dieser braucht weder ein starker noch ein sehr lange dauernder zu sein. das einzige, was nach Stilling zu thun ist, wäre also, dasz man den auf dem auge während des lesens und schreibens lastenden druck, die notwendigkeit continuierlicher bewegung des auges von oben nach unten aufzuheben oder wenigstens soviel als möglich zu reducieren suchte. zu diesem behufe müste man bücher drucken, die auf jeder seite nur wenige zeilen haben, oder müste ihnen wenigstens das umgekehrte format der jetzigen geben (mehr breit als lang); ferner sollte man die schreibhefte so einrichten, dasz sie nur aus einer groszen anzahl schmaler zusammengehefteter papierstreifen bestünden, deren jeder höchstens ein halbes dutzend zeilen faszte. 'trotzdem aber solche vorschläge viel weniger geld und mühe kosten würden', fährt Stilling fort, 'als die construction groszer schulpaläste, in denen die kinder doch kurzsichtig werden, so werden solche einfachen maszregeln dennoch kaum durchzusetzen sein, weil sie gegen die übermächtige gewohnheit gehen. seit jahrhunderten deformieren die schuster die füsze durch schuhe, die der form des fuszes nicht entsprechen, deformieren die frauen ihre leber durch die schnürbrust, obwohl es wahrhaftig einfach genug wäre, bequeme stiefel zu con-

struieren und nicht die eingeweide durch das corsett zusammenzupressen. so wird man auch fortfahren, durch lesen und schreiben sich die augen etwas zu deformieren und damit kurzsichtig zu machen, so lange bis das menschengeschlecht auf eine höhere culturstufe gelangt, in der eine höher entwickelte schriftsprache existiert. gäbe es eine solche, in der ein jedes zeichen einen gedanken ausdrückte oder wenigstens ein wort, und wären die in dieser sprache geschriebenen bücher auf rollen gedruckt, die vor dem leser sich aufrollten, wie ein schreibtelegraph, und würde der letztere ausschlieszlich zum schreiben dienen, dann würde es auch keine durch lesen und schreiben erzeugte kurzsichtigkeit mehr geben.' so einfach wären also die mittel, und doch im allgemeinen so aussichtslos der kampf; denn es ist der kampf gegen das, was morgen gilt, weils heute hat gegolten. eines nur ist klar, dasz man bis jetzt nichts ausrichten konnte, weil es ein kampf im dunkeln war, und dasz Stilling recht hat, wenn er sagt, es sei damit nichts anderes erreicht worden, 'als dasz man eine im ganzen sehr unnütze beängstigung unter das gebildete publicum gebracht und die pädagogischen kreise in verwirrung gesetzt habe'; das werden diese letzteren vollauf bestätigen. an ihnen wird es auch sein, Stillings vorschlag einer abänderung der schreibhefte in ernstliche erwägung zu ziehen; von dem nutzen einer allgemeinen einführung der stenographie dagegen dürfte er sich zu viel versprechen: ich fürchte, dasz nicht eine abnahme, sondern weit eher eine vermehrung des schreibens die folge sein würde. seine übrigen vorschläge, namentlich die empfehlung einer die myopie so viel als möglich neutralisierenden brille und die beruhigung der weitverbreiteten furcht, dasz eine falsch gewählte brille gift sei, gelten vor allem dem augenarzt, sind aber auch für den laien lesens- und beherzigenswert.

Noch fehlt aber das dritte, die zurückweisung der behauptung, dasz die myopie im wesentlichen das product unseres hypercultivierten jahrhunderts sei und sich in gegenwart und zukunft immer weiter ausbreite. daher wollen die für die leser dieser zeitschrift ganz besonders interessanten schluszcapitel des Stillingschen buches auf grund eingehender historischer untersuchungen zeigen, dasz die myopie von jeher eine allen cultivierten völkern bekannte und unter denselben verbreitete anomalie gewesen ist, eine der unschuldigsten und ungefährlichsten begleiterscheinungen höherer, besonders wissenschaftlicher und künstlerischer bildung. bis zu Aristoteles zurück verfolgt Stilling die frage, indem er an die beiden bekannten probleme desselben: warum die myopen blinzeln und eine kleine handschrift schreiben? erinnert. in Rom gab es ein gesetz, ut myopes inter servos non redhiberentur nisi ex morbo, wonach die unterscheidung einer myopia ex natura und einer solchen ex morbo schon damals bekannt gewesen sein musz. bei Galen finden wir die erste theorie der myopie, die übrigens auf die peripatetiker zurückzugehen scheint; und diese lehre von den spiritus visivi, die durch den hohlen

sehnerv dem auge zugeführt werden und im kurzsichtigen auge pauci et crassi seien, war die das ganze mittelalter hindurch herschende und blieb es noch geraume zeit in die moderne welt herein. als entstehungsgrund der 'krankheit' wird von den scholastikern unter anderem auch das lègere minuta superflue angegeben. wie verbreitet die kurzsichtigkeit aber auch früher schon gewesen sein musz, zeigt eine schrift aus dem jahr 1551, welche die geltenden bestimmungen über den zweikampf enthält. darnach gab es für die kurzsichtigen besonders construierte helme, welche im zweikampf nicht gestattet sein sollten, obwohl sie im kriege gebräuchlich waren. 'dasz jener stand, den dies hauptsächlich angeht, in der damaligen zeit über keine arbeits- und schulüberbürdung zu klagen hatte, bedarf wohl schwerlich eines beweises', meint Stilling spöttisch. ganz besonders interessant sind sodann die erörterungen des Hieronymus Mercurialis, eines berühmten arztes aus dem ende des 16n jahrhunderts: er findet es merkwürdig, dasz es in Italien so viele kurzsichtige gebe und in andern ländern z. b. in Deutschland so wenige. hic oritur pulcherrimum problema, a nullo adhuc quod sciam tactum. die einen seien der meinung, dasz es von geschlechtlichen excessen herkomme, die andern vom vielen weintrinken; aber das letztere könne unmöglich der grund sein, denn darin seien die Deutschen den Italienern weit voraus. erinnert dies nicht, fährt Stilling fort, an die klagen der modernen augenärztlichen schulhygieniker, nur dasz man von diesen die klage hört, dasz es in Deutschland die meisten myopen gebe? es gibt also auch in dieser beziehung nichts neues unter der sonne. damals wurde in Italien mehr wissenschaftlich gearbeitet als in Deutschland, daher die gröszere anzahl der kurzsichtigen dort. die welt bestand dennoch und gieng ihren gang ruhig weiter. und auch das brillentragen, welches Mercurialis als einer der ersten empfahl, scheint rasch häufig geworden zu sein; denn er sagt: cur autem in Italia tot videamus, quorum oculi visusque sunt adeo offensi: in Flandria, in Bohemia, in Germania paucos videbitis qui ob visus offensionem c o g a n t u r o c u l a r i a g e r e r e! auch hier glaubt man einen modernen ophthalmologischen schulhygieniker zu hören. aus alle dem geht aber unwidersprechlich hervor, dasz in zeiten, in denen eine arbeitsüberbürdung im modernen sinn gewis nicht existierte — zu Mercurialis zeiten oder vollends, wie eine äuszerung Keplers beweist, während des 30jährigen krieges — dennoch die kurzsichtigkeit nicht eben nur eine vereinzelte erscheinung, von hervorragenden gelehrten an sich und andern hier und da beobachtet, sondern eine allgemein bekannte und verbreitete anomalie gewesen ist, die wie heutzutage nicht nur den augenärzten zu klagen anlasz gab, sondern sogar im öffentlichen leben sich berücksichtigung erzwungen hatte!

Auf die ausführungen Stillings 'zur geschichte der concavbrille' will ich hier nicht näher eingehen, sondern bemerke nur, dasz verschiedene stellen des Plinius durch die medicinische auffassung des visum colligere = spiritus colligere eine neue und einfache erklärung

finden, und dasz die streitfrage, ob Nero kurzsichtig und der von ihm gebrauchte smaragd eine concavlorgnette gewesen sei, von Stilling im bejahenden sinne beantwortet wird; denn 'Neroni oculi nisi conniveret ad prope admota hebetes' heiszt, wenn man nur das komma nicht hinter conniveret gesetzt denkt, offenbar nichts anderes als: Neros augen waren schwach, auszer wenn er in der nähe befindliche gegenstände blinzelnd betrachtete. die eigentlichen concavbrillen aber kamen erst zwischen 1550 und 1560 auf und verschafften sich nur langsam eingang; denn das bedürfnis in die ferne zu sehen, war in früheren zeiten im allgemeinen nicht so grosz wie heutzutage, man wohnte in engen straszen, selbst auf der jagd und im kriege war eine so grosze fernsicht nicht erforderlich; dann war auch das populäre vorurteil dagegen sehr stark, es galt gewis für lächerlich, brillen zu tragen; eine abbildung der rüstung des hofnarren Heinrichs VIII von England beweist dies: aus einem mit widderhörnern verzierten helm sieht das bekannte narrengesicht — mit einem klemmer auf der nase hervor. dazu die plumpen, häszlichen, in holz und leder gefaszten, mit riemen hinter dem ohr zusammengebundenen brillen — alles das erschwerte lange zeit ihren gebrauch in weiteren kreisen.

Soweit Stilling, den ich vielfach in seinen eignen worten habe reden lassen. nach dem gesagten wird es keiner entschuldigung mehr bedürfen, dasz ich die leser dieser pädagogischen zeitschrift auf sein buch aufmerksam gemacht habe: gerade für sie ist dasselbe von ganz besonderem interesse. freilich werden zunächst die fachgenossen Stillings zu entscheiden haben, was von seiner erklärung der myopie und ihrer entstehung zu halten und festzuhalten sei; nach dem eindruck, den ein laie von den klaren, auf sorgfältigster beobachtung aufgebauten erörterungen und schlüssen gewinnt, dürfte es jedenfalls nicht leicht sein, die aufstellungen Stillings zu widerlegen. sollten sie sich aber wirklich bestätigen, so ist für die schule und ihre vertreter damit ein groszes gewonnen: es ist an einem besonders markanten beispiel wissenschaftlich gezeigt, welchen wert die lediglich auf grund statistischer erhebungen der schule gemachten vorwürfe in wirklichkeit haben. trotz aller warnungen, auf so lockeres, loses material nicht vorschnell schlüsse und praktische ratschläge zu bauen, lieszen sich ärzte und ärztliche commissionen bisher nicht abhalten, das gespenst einer aus der kurzsichtigkeit erwachsenden nationalen gefahr an die wand zu malen und für diese gefahr die schule verantwortlich zu machen; und daran schlossen sich dann eingriffe in die lehrpläne und in das innere leben der höheren schulen und die wirkliche gefahr einer schädigung ihres lehrzwecks, die erschwerung ihrer arbeit und der erreichung des ihnen gesteckten zieles; daran weiter die unnötige belastung der staatlichen und städtischen budgets und der steuerzahlenden durch die forderungen für experimente aller art, von denen sich nun herausstellt, dasz sie nichts geholfen haben und nichts helfen können; daran vor allem

endlich jene sehr unnütze beängstigung und aufregung des gebildeten publicums, das bald für die augen der eignen söhne und töchter, bald für die schlagfertigkeit der armee, bald für den friedlichen wettbetrieb des deutschen volkes mit andern nationen, bald für die existenzfähigkeit der immer mehr erblich belasteten und immer mehr degenerierenden nachkommen im 3n und 4n glied fürchtete und fürchten sollte. dem gegenüber erklärt Stilling wie schon gesagt mit erfreulicher entschiedenheit, dasz es an der zeit sei, dieser continuierlichen aufregung ein ende zu machen; und nichts wird hierzu mehr beitragen, als sein nachweis, dasz die kurzsichtigkeit kein specifisch deutsches und kein specifisch modernes übel, und dasz sie überhaupt kein wirkliches übel und unglück, sondern eine im ganzen harmlose und unschuldige deformation des auges ist, eine art anpassung an die freilich unnatürlichen, aber unvermeidlichen anforderungen der nahearbeit und als solche nicht vererblich, sondern abhängig von anatomischen verhältnissen des schädelbaus. wenn dagegen von augenärztlicher seite die befürchtung ausgesprochen wird, dasz 'stockphilologen und sparsame behörden' aus diesem vorgehen Stillings capital schlagen könnten und künftig nichts mehr von 'hellen schulgebäuden' oder von einer 'ärztlichen beaufsichtigung des unterrichts' werden wissen wollen, so klingt dies fast so, als wenn der bisherige kampf der augenärzte gegen die schulmyopie selbstzweck gewesen wäre und der kampf im dunkeln um jeden preis fortgesetzt werden sollte. Stilling selbst aber trifft dieser vorwurf nicht, da er ja vielmehr fordert, der myopie entgegenzuarbeiten, nur freilich nicht mehr im dunkeln (also wird er unsern schulen auch luft und licht gewis nicht entziehen wollen), sondern 'in verständiger weise' auf grund der nunmehr erkannten ursachen ihrer entstehung; auch schlägt er maszregeln vor, die nur den vorzug haben, viel einfacher und billiger, viel weniger groszartig zu sein und zu klingen, als alles, was seither dagegen gethan und gefordert wurde, und die anderseits in der hauptsache wenigstens nicht sowohl sache der schule als vielmehr sache fortschreitender culturentwicklung sind und darum und weil sie gegen die gewohnheit gehen, nicht von heute auf morgen ins leben gerufen werden können. lehrer und schulbehörden aber werden gut thun, sich mit dem buche Stillings bekannt zu machen: es ist einer der dankenswertesten beiträge zur schulhygieine und lehrreich nach zwei seiten hin: es zeigt einerseits, dasz man es nicht so machen soll, wie man es bisher gemacht hat; denn das war doch, um mich derb auszudrücken: viel geschrei und wenig wolle! und es zeigt anderseits, wie man es machen müste und könnte und im einzelnen wohl auch machen kann; wie man es aber nicht so tragisch nehmen darf, wenn die schulmyopie einstweilen noch nicht so rasch aus der welt zu entfernen ist: diese welt hat bestanden, trotzdem die arbeitsmyopie zu allen zeiten eine ganz bekannte anomalie gewesen ist; sie wird also auch fernerhin damit weiter bestehen können.

STRASZBURG IM ELSASZ. THEOBALD ZIEGLER.

53.

DIE SCHRIFTLICHEN ÜBUNGEN IM ANFANG DES FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS.*

Die vorliegende arbeit, welche ich der prüfung der collegen hiermit übergebe, ist hervorgegangen aus dem eingehenden studium der reformvorschläge von Hermann Perthes. die hier befürwortete form der schriftlichen übungen weicht erheblich ab von derjenigen, welche jetzt, soweit sich aus den in der presse laut gewordenen stimmen erkennen läszt, fast ausschlieszlich angewandt wird. ich bekenne gern, dasz es mein aufrichtiger wunsch ist, die letztere allmählich zu verdrängen; doch habe ich mich absichtlich jeglicher polemik enthalten. ich hätte im wesentlichen nur zu wiederholen, was Hermann Perthes in seinem aufsatz 'über die principien des übersetzens' (zur reform des lateinischen unterrichts, art. IV) gesagt hat. leider haben die von Perthes aufgestellten principien allem anschein nach wenig überzeugende kraft bei denjenigen schulmännern gehabt, welche in der alten tradition grosz geworden sind. einige einzelheiten hat man angenommen, die hauptpunkte aber, wie die zur zeit eingeführten lehrbücher beweisen, im wesentlichen verworfen. vielleicht finden diejenigen collegen, welche die jetzt übliche methode in den hauptpunkten beibehalten wollen, es doch der mühe wert, wenigstens mitunter den hier vorgeschlagenen weg zu betreten, derselbe wird sie, einmal eingeschlagen, ganz von selbst in die principien der methode von Hermann Perthes hineinführen, und das wird vielleicht ein sichereres mittel sein, sie von der richtigkeit derselben zu überzeugen, als alle theoretische beweisführung. ich beschränke mich daher darauf, einfach diese schriftlichen übungen darzustellen, dieselben psychologisch zu motivieren, die gestaltung des denselben vorausgehenden unterrichts, der sie vorbereiten soll, zu beschreiben und endlich die überzeugungen darzulegen, welche, wie mir scheint,

---

* ich bin der redaction um so dankbarer für die aufnahme des obigen aufsatzes, als bis jetzt der hier besprochene vorschlag von Hermann Perthes fast vollständig übersehen ist. nach demselben haben im anfang des lateinischen unterrichts die schüler einen lateinisch vorgesprochenen satz niederzuschreiben, wörtlich zu übersetzen und zu verdeutschen. in der betreffenden litteratur habe ich ihn nirgends erwähnt gefunden. weder die lehrpläne für Preuszen noch die für Österreich berühren ihn; ebenso erachtet Schiller in der gymnasialpädagogik, der referent oder correferent auf der directorenversammlung in Hannover von 1886, Fries in seinem aufsatz in den lehrproben heft I über das extemporale in VI ihn auch nur der erwähnung wert. auch Rothfuchs spricht weder in seinen beiträgen zur methodik des altsprachlichen unterrichts noch in dem Gütersloher programm von 1887 'vom übersetzen in das deutsche' von dieser form der extemporalien und doch würde dieselbe in hohem masze die kraft besitzen, abhilfe gegen die von ihm teils aufgedeckten, teils zugestandenen schäden zu schaffen. der verfasser.

mit notwendigkeit sich bei der anwendung dieser übungen bei dem lehrer bilden müssen und welche allerdings zu den augenblicklich herschenden im scharfen gegensatz stehen.

'Im fremdsprachlichen unterricht' habe ich gesagt, obgleich ich in der vorliegenden arbeit ausschlieszlich von demjenigen unterricht, den ich aus eigner erfahrung kenne, nemlich dem lateinischen, spreche. auf grund der thatsache, dasz bei jedem sprachunterricht neben manchen eigentümlichkeiten dieselben principien gelten müssen, habe ich geglaubt, das thun zu dürfen. es findet sich ferner ein ganz ähnlicher vorschlag — wenn auch mehr beiläufig — von Münch 'zur förderung des französischen unterrichts'. im englischen unterricht ist von einem meiner collegen hier in Bielefeld bereits seit mehreren jahren in dieser weise verfahren, und der bericht über die fortschritte der schüler und die wachsende freudigkeit an der arbeit lautet sehr günstig. — Auszerdem erscheint es mir dringend wünschenswert, dasz die lösung dieser frage von möglichst verschiedenen punkten aus in angriff genommen wird, damit sich möglichst viele personen im kampf gegen einen groszen und tiefgewurzelten schaden in unserm schulwesen gegenseitig die hand reichen.

Das extemporale auf den untern stufen müste sich etwa folgendermaszen gestalten: der lehrer spricht einen bereits gelesenen und besprochenen satz lateinisch vor; in der ersten woche z. b.: Sicilia est insula; oder: in mensa sunt uvae. in den folgenden wochen werden längere und schwierigere sätze gewählt, z. b.: pavidum esse non decet nautam. nigro carbone Romani dies infelices, alba creta dies felices notabant, oder ganz leichte sätze, wie die obigen für die erste woche bezeichneten, welche noch nicht in der classe durchgenommen sind.

Die schüler haben zunächst den satz als ganzes zu erfassen und mündlich wiederzugeben. es ist strenge darauf zu achten, dasz bei diesem teil der übung kein schüler die feder in der hand hat.[1] in den ersten wochen — je nach der schwierigkeit der sätze auch bei den später anzustellenden übungen — kann vor beginn des schreibens von dem lehrer gefragt werden, ob ein schüler die lateinischen worte noch nicht wiederzugeben vermöge, und können dieselben dann ev. noch einmal von einem mitschüler hergesagt werden. dann schreiben die schüler den satz auf der linken seite des heftes lateinisch nieder. haben sie einmal zu schreiben begonnen, so darf fortan keiner nach einem etwa entfallenen worte fragen. jedes fehlende wort ist als fehler anzurechnen; ebenso jeder falsche buchstabe, jede

[1] Hermann Perthes (zur reform usw. IV 167) gebraucht den ausdruck: 'dictieren lateinischer sätze.' mir scheint das wort dictieren nicht ganz glücklich gewählt zu sein, da dasselbe ein vorsagen und nachschreiben der einzelnen worte nicht ausschlieszt. da indessen die hier geschilderte übung lediglich aus den von ihm gegebenen ratschlägen hervorgegangen ist, so würde er schwerlich gegen die von mir oben gebrauchten ausdrücke etwas eingewendet haben.

falsche form und jede falsche oder fehlende interpunction. auch jede correctur, d. h. jedes nachträglich über die zeile geschriebene oder jedes ausgestrichene wort, bzw. silbe ist von einflusz in beziehung auf das gesamturteil über die arbeit. sodann schreiben die schüler auf der rechten seite des heftes die wörtliche übersetzung nieder, z. b.: 'auf dem tische sind trauben'; 'den schiffer ziert es nicht, furchtsam zu sein', und bestimmen einzelne, ihnen besonders bezeichnete formen, z. b.: mensa = abl. sing.; pavidum = acc. sing. gen. masc. usw., und endlich geben sie, wo es notwendig ist, eine verdeutschung, bei welcher verschiedene selbstgefundene freie wendungen zu ganz besonderem lobe gereichen, z. b. bei den obigen sätzen: 'auf dem tische liegen, stehen, oder gibt es trauben'; 'sich zu fürchten, schickt sich nicht für einen seemann'.

Die schwierigkeit dieser übung kann, wie leicht zu sehen, nach vielen seiten hin beliebig gesteigert, oder verringert und so den verschiedenen stufen angepasst werden. der satz: Sicilia est insula kann schon in der zweiten stunde dem sextaner zugemutet werden, während eine periode aus Caesar oder Livius in gleicher weise vorgesprochen die kräfte eines primaners übersteigen kann. die sätze können früher bereits öfters, oder einigemal, oder auch keinmal von den schülern gelesen sein. auch kann gefordert werden, dasz der satz, nachdem er einmal vom lehrer vorgesprochen ist, sofort niedergeschrieben werde, während anderseits nicht ausgeschlossen ist, dasz derselbe wiederholt vom lehrer und von den schülern vor- bzw. nachgesprochen ist. die übung kann also auf jeder stufe angestellt werden und zwar in einer solchen weise, dasz dabei immer eine bedeutende anspannung der geistigen kräfte erfordert wird. am schlusse eines solchen extemporales werden dann noch einzelne formen gegeben, wobei entweder das deutsche oder das lateinische oder die bezeichnung der form vom lehrer gesagt wird.

Einige wochen später werden sätze, welche von den schülern bei früheren übungen lateinisch gehört und dann geschrieben, oder wenigstens häufig lateinisch nachgesprochen sind, deutsch dictiert und zwar zunächst in wörtlicher übersetzung; dann haben die schüler die alten bekannten lateinisch niederzuschreiben. später kann ihnen dann einmal die verdeutschung dictiert werden, z. b. 'auf dem tische gibt es trauben'; 'sich zu fürchten schickt sich nicht für einen seemann', wobei dann durch fragen daran zu erinnern ist, wie die wörtliche übersetzung der niederzuschreibenden lateinischen worte lautet.

Nachdem dergleichen übungen in hinreichender anzahl vorangegangen sind, treten kleine veränderungen ein, z. b. der sing. statt plur., act. statt pass. diese veränderungen müssen den charakter allmählicher steigerung an sich tragen und unmerklich zur bildung ganz neuer sätze überführen. parallel mit dieser allmählichen steigerung der schwierigkeiten beim übersetzen in das lateinische läuft jene andere, dasz beim niederschreiben der einzelnen formen ganz

kleine sätzchen mit sehr langsam steigender schwierigkeit gebildet werden. zeigt sich, dasz eine classe den gebotenen schwierigkeiten noch nicht gewachsen ist, so geht man auf eine frühere stufe zurück. macht z. b. die umwandlung des activums ins passivum schwierigkeiten, so ist eine hinreichende anzahl von sätzen lateinisch zunächst im activum und sodann im passivum zu geben; diese sätze läszt man dann lateinisch nachsprechen, nachschreiben, oder übersetzen, gibt dann das deutsche zum zurückübersetzen und geht jetzt erst dazu über, die schüler die activa in die passiva umwandeln zu lassen, ähnlich wie wenn die schüler noch unsicherheit in den formen zeigen, falls dieselben deutsch gesagt werden und lateinisch wiederzugeben sind, leicht auch sicherheit nach dieser seite hin dadurch erzielt werden kann, dasz man zunächst mehrere formen lateinisch nennt und das deutsche sagen läszt.

Vergegenwärtigen wir uns nun zunächst die verschiedenen psychologischen vorgänge, welche bei einer derartigen übung in der seele des schülers sich vollziehen, und achten wir auf die damit verbundene sprachbildende kraft.

Der schüler hört laute in einer fremden sprache und weisz, dasz dieselben etwas bedeuten. mit einer gewissen naturnotwendigkeit entsteht nun sofort der wunsch, zu wissen, was jene laute bedeuten. sie üben auf ihn den reiz eines zum raten aufgegebenen rätsels aus. hierauf beruht offenbar die thatsache, von welcher Herm. Perthes berichtet und die jeder lehrer bei einem gleichen versuch beobachten wird. sobald ein lateinischer satz, der nur einigermaszen den kräften der classe entspricht, ausgesprochen ist, entsteht auch in solchen classen, deren unaufmerksamkeit sonst nicht leicht zu überwinden ist, ein intensives geistiges arbeiten, um sich den satz nach form und inhalt zum eigentum zu machen. da die schüler den satz nicht gedruckt vor sich sehen, müssen sie denselben als ganzes erfassen; die übung ist also hierbei derjenigen ganz ähnlich, welche Rothfuchs mit dem extemporieren fordert.[2] die von demselben mitgeteilte thatsache[3], dasz sehr häufig fleiszige schüler, welche in der jetzt meist üblichen, oft von einfluszreichen schulmännern[4] als der allein richtigen empfohlenen form, bei welcher der schüler vor allem das lexicon benutzen soll, das präparieren jahre lang mit viel fleisz und mühe getrieben haben, weniger fähigkeit zum raschen verständnis eines etwas verwickelten fremdsprachlichen satzes bekunden, als schüler, welche es sich leicht gemacht haben, kann unzweifelhaft aus vieler erfahrung bestätigt werden. aber der furchtbar schwere vorwurf, welcher darin gegen unsere gymnasien ausgesprochen ist, scheint mir doch bisher nicht hinreichend beachtet zu sein. Roth-

---

[2] beiträge zur methodik des altsprachlichen unterrichts s. 55.
[3] a. o. s. 52.
[4] vergleiche z. b. die äuszerungen des referenten auf der westfälischen directorenversammlung zu Soest vom jahre 1877 s. 64 des protocolls, sowie diejenigen des correferenten s. 75.

fuchs selbst erklärt diese thatsache nicht etwa aus der geringern geistigen befähigung der gewissenhaften schüler; er begleitet dieselbe vielmehr mit den bedeutungsvollen worten: 'wie mans treibt, so gehts.' also das ist der lohn, den unsere schulen ihren gewissenhaften schülern für treuen fleisz und grosze mühe zahlen: 'dieselben bringen es nicht so weit im verständnis eines schriftstellers, als diejenigen, welche ihren vorschriften nicht folgen.'[5] — Jedenfalls wird es hohe zeit, solchen thatsachen vorzubeugen. und das dürfte wohl kaum in einer sicherern weise geschehen, als wenn die schüler in der von uns bezeichneten weise möglichst früh genötigt werden, einen satz als ganzes aufzufassen, nicht wort für wort zu präparieren. jeder lateinische satz, welcher den schülern vorgesprochen wird und dessen inhalt sie zunächst auch nur annähernd verstehen, ist zugleich eine vorübung für das rasche verständnis bei der lectüre der schriftsteller, zugleich aber auch eine vorübung für 'das denken in der lateinischen sprache'.

Wenn die sextaner den satz 'in mensa sunt uvae' hören, verbinden dieselben sofort mit den lateinischen worten auch ohne eine übertragung ins deutsche, die angenehme vorstellung von den auf dem tische liegenden trauben, wenn anders beim ersten lesen dieses satzes dafür gesorgt ist, dasz sie nicht nur worte, sondern auch den damit verbundenen gedanken erfaszt haben.

So enthält schon der erste act dieser übung, das hören des vorgesprochenen lateinischen satzes, eine reihe sprachbildender momente, welche schwerlich durch eine andere übung zu

---

[5] hier folgt die stelle im wortlaut, damit der leser prüfen könne, ob der oben ausgesprochene vorwurf berechtigt sei oder nicht. ich bitte dabei besonders auf die gesperrt gedruckten worte zu achten. 'die erfahrung zeigt, dasz treue, fleiszige schüler, welche im gymnasium ein decennium präpariert und nie extemporiert haben, wenn sie einmal unvorbereitet übersetzen sollen, in eine verlegenheit geraten, als sei ihnen der atem benommen. sie mögen alle wörter wissen, die stelle mag leicht sein, sie mögen in der grammatik noch so gut beschlagen sein, — beim unvorbereiteten übersetzen haeret aqua, ut aiunt. sie wissen sich nicht zu helfen, weil sie wohl viel in ihrem leben übersetzt, aber auf diese weise nicht, oder nur selten übersetzt haben. umgekehrt wird jeder lehrer bemerken, dasz, wenn einmal etwas übersetzt werden soll, was nicht präpariert ist, gewisse, sonst gar nicht besonders fleiszige schüler munter werden. sie fühlen sich den andern gegenüber vorteilhaft in ihrem fahrwasser; die not hat sie schon das schwimmen gelehrt. ich meine die not, dasz sie häufig unpräpariert in die lehrstunden kommen und genötigt werden, zu extemporieren. da diese übung den fleiszigen fehlt, so fehlt ihnen auch der gewinn aus derselben. «wie mans treibt, so gehts.» wie die schüler viele jahre es treiben, so geht es zuletzt. sie können sich so, wie sie es gewohnt sind, mit denselben schädlichen oder unschädlichen hilfsmitteln, zur übersetzung vorbereiten, unvorbereitet übersetzen aber können die meisten nicht. dasz sie es aber zu dieser fertigkeit nicht bringen, ist einer der gründe, weshalb sie auch später keinen geschmack an der lectüre der alten classiker finden.'

ersetzen sind. die schüler haben dann zweitens den gehörten satz lateinisch nachzusprechen. wer diese aufgabe einer classe jemals gestellt hat, wird wohl schon durch einen einzigen versuch sich überzeugt haben, dasz die behauptung, geistige arbeit und anstrengung sei nur möglich, wenn der schüler einen deutschen satz in das lateinische übersetze, grundfalsch ist. hat der satz auch nur 7—8 worte, wird es schwerlich auch nur der mehrzahl der schüler einer sexta gelingen, denselben sofort richtig nachzusprechen. bei den ersten 4—5 worten pflegt es zu gelingen; dann aber versagt die kraft bei vielen schülern und der satz musz erst einigemal vorgesprochen werden, ehe er wirklich eigentum der classe geworden ist. bei der wiedergabe des lateinischen satzes wirkt aber eine ganze reihe verschiedener seelenkräfte, die sich, da sie sämtlich zugleich geübt werden, auch gegenseitig stützen. es findet daher hier ein ähnliches verhältnis für die geistigen kräfte statt, wie z. b. bei der zimmergymnastik für die körperlichen. von der letztern sagt z. b. Schreber, dasz dieselbe in etwa einer halben stunde so viel körperliche anstrengung erfordere, als ein spaziergang von 3—4 stunden, dagegen viel weniger das gefühl der ermüdung erzeuge, weil eben sämtliche muskeln zugleich in anspruch genommen werden und nicht die gesamtanstrengung auf eine oder mehrere einzelne übertragen wird.

Bei der wiedergabe eines in fremder sprache vorgesprochenen satzes wirkt mit 1) das gedächtnis; 2) das interesse am inhalt, wobei sehr verschiedene seelenkräfte in bewegung gesetzt werden können. bei dem satze: in mensa sunt uvae ist es die vorstellung der trauben, welche das angesicht des sextaners leuchten macht. bei dem satze: pavidum esse non decet nautam wirkt die erinnerung an das bei der ersten lectüre erregte bild eines todesmutigen capitäns, der das sinkende schiff erst verläszt, wenn alle reisegefährten in sicherheit sind, auf das gemüt und sittliche gefühl. es kommt 3) in betracht die bereits früher erworbene kenntnis der vocabeln und 4) die grammatischen kenntnisse. in dem satze: nigro carbone Romani dies infelices, alba creta dies felices notabant, wird bei der form notabant der schüler sicherlich, anfangs bewust, später mehr unbewust, durch die regel, dasz subject und prädicat im numerus übereinstimmen müssen, unterstützt. alle diese seelenkräfte werden bei dem nachsprechen lateinischer sätze in anspruch genommen, also auch geübt und für den isolierten selbständigen gebrauch ausgebildet.

Durch das niederschreiben des lateinischen satzes bekunden die schüler, dasz sie die einzelnen wortbilder genau erfaszt haben und die aussicht auf diese aufgabe veranlaszt sie unwillkürlich, beim lesen auch auf die einzelnen buchstaben scharf zu achten. die interpunction, die kommata bei apposition und nebensätzen, anführungszeichen bei directer rede, kann leicht gefordert werden, da bei dem nachsprechen des satzes vor dem niederschreiben die schüler an die betreffenden zeichen und deren begründung erinnert werden können;

die richtige lösung dieser aufgabe fördert sie aber erheblich im verständnis des satzbaues. correcturen in der arbeit bei dem gesamturteil zu berücksichtigen, ist nicht nur deshalb von bedeutung, weil die sextaner zur ordnung und sauberkeit erzogen werden sollen, sondern in viel höherem masze deshalb, weil sie dadurch genötigt werden, sich jeden satz vorher klar im kopfe zurecht zu legen, bevor sie zu schreiben beginnen.

Die wörtliche übersetzung und die bestimmung der einzelnen formen soll das sichere grammatische verständnis in unzweifelhafter weise bekunden.

Von ganz besonderer bedeutung ist dann endlich die forderung, auszer der wörtlichen übersetzung eine verdeutschung niederzuschreiben und zwar gleich wichtig für die bildung in der deutschen und in der fremden sprache. es ist eine seit jahrzehnten ausgesprochene klage, dasz die schüler in den oberen classen nicht die wünschenswerte gewandtheit im deutschen ausdruck besitzen. ausführlich hat Herm. Perthes in seinen aufsätzen diesen schaden besprochen (zur reform IV s. 117 ff.). seitdem ist noch manche andere stimme in gleichem sinne laut geworden. Wiese schreibt in seinen lebenserinnerungen über eine reise[6]: 'auf derselben habe ich an nichts weniger befriedigung gehabt, als an den früchten des deutschen unterrichts. in England und Frankreich lernen die knaben vieles bei weitem nicht so gut, als bei uns; aber eins lernen sie besser: ihre eigne sprache gebrauchen.' in der zeitschrift für gymnasialwesen (octoberheft 1885 s. 604 unten) heiszt es in einem aufsatze von Knauth: 'diejenigen übungen sind am fruchtbarsten und wirksamsten, die zur erkenntnis der differenz zwischen deutsch und lateinisch und zu den manigfachen gedankenprocessen zwingen, welche ersatz und austausch der verschiedenen ausdrucksmittel beider sprachen ermöglichen.' s. 595 unten wird gelegentlich angedeutet, dasz eine solche übung auch die übersetzung in das deutsche aus einer fremden sprache sei: 'aber, fährt er fort, wie schwer ist es, den schüler zur erfüllung dieser forderung anzuhalten.' man möchte aber doch mit gröszerem rechte folgern: 'hier liegt offenbar eine grosze lücke in unserm schulwesen vor; wichtiger, als die kenntnis des lateinischen, ist es doch, dasz die schüler einen in undeutscher form ihnen gegebenen stoff in gutem deutsch wiedergeben können.' auf diese lücke weist auch Bardt hin, wenn er sagt[7], in pädagogischen erörterungen werde wenig über das übersetzen gesprochen, worauf man doch in der schule die meiste zeit verwende. die stilistik lehre nur, wie man aus dem deutschen in das lateinische übersetze, nicht umgekehrt. auch Steinmeyer in seinen betrachtungen über unser classisches schulwesen sagt: 'von den einsichtigsten schulmännern wird zugestanden, dasz gegenwärtig unsern schülern auch auf der

[6] b. II s. 186 vgl. auch s. 188.
[7] vgl. zeitschr. f. gymn.-wesen 1885 octoberheft s. 648.

obersten stufe der gymnasien vielfach eine tiefere kenntnis und sichere beherschung der muttersprache fehlt.' er fordert mit nachdruck, dasz in gutem deutsch übersetzt wird und äuszert dann s. 48: 'wenn der schüler von sexta an gewöhnt wird, an die stelle jener üblichen mischsprache, die deutsche worte in lateinischen sätzen zu tage bringt, ein correctes, gutes deutsch zu setzen, so wird ihm diese sprachweise je länger, desto mehr zur zweiten natur werden.'

Nach diesen urteilen sehr verschiedener schulmänner kann es keinem zweifel unterliegen, dasz hier eine empfindliche lücke in unserm höhern schulwesen vorliegt, welcher nur durch sorgfältige pflege einer guten deutschen übersetzung und zwar von den ersten anfängen des fremdsprachlichen unterrichts an, abgeholfen werden kann. nebenher musz ja natürlich auch, wie oben schon hervorgehoben wurde, eine ganz wörtliche übersetzung gehen, damit das genaue grammatische verständnis gesichert ist.

Steinmeyer fordert dann (s. 38) für die schule geradezu die gedächtnismäszige einprägung einer bestimmten übersetzung. es ist das jedenfalls ein ungewöhnlicher weg, deutsch zu lernen. sollte jemand, der sich gedächtnismäszig bestimmte deutsche ausdrücke eingeprägt hat, dadurch wirklich in den stand gesetzt werden, seine eignen gedanken in eine entsprechende form zu kleiden? sollten wir nicht in dieser forderung ein sehr bedenkliches symptom für die thatsache zu erblicken haben, dasz zur zeit in unsern schulen die bedeutung der 'unbewusten aneignung' in einem solchen masze verkannt wird, dasz man sogar für den deutschen ausdruck darauf verzichten zu müssen glaubt? manche formen der übersetzung werden sich ja ganz von selbst einbürgern, wie amor virtutis = liebe zur tugend; amor patriae = vaterlandsliebe. aber viel wichtiger ist es doch, den schülern selbst zur erprobung ihrer eignen sprachkraft gelegenheit zu bieten. nach meinen erfahrungen hat die aufforderung an die sextaner und quintaner, für den gedanken eines lateinischen satzes verschiedene deutsche ausdrücke zu suchen, meist eine rege teilnahme gefunden, und manchmal überraschen mich die originellen wendungen, welche zu tage kommen. wir hatten z. b. im Spiess den satz gelesen: commovit bellum urbi Romae Tarquinius rex, qui erat expulsus. bei der mündlichen bearbeitung hatte ich mich mit der wörtlichen übersetzung begnügt. als ich dann in der oben dargelegten weise die schüler den satz hatte lateinisch schreiben lassen, fragte mich einer derselben, ob sie den satz auch verdeutschen sollten. ich empfahl es ihnen und bekam von den angehenden quintanern fünf verschiedene wendungen für diesen satz, darunter auch folgende: 'Tarquinius war aus Rom vertrieben; darüber war er so ärgerlich, dasz er der stadt den krieg ankündigte.' wenn in jeder woche wenigstens bei einigen sätzen die schüler selbst nach dem möglichst angemessenen ausdruck für einen ihnen undeutsch überlieferten gedanken suchen lernen, musz ihnen das

sicherlich in hohem masze förderlich sein, auch später den passenden ausdruck für eigne gedanken zu suchen. wird ferner überall, wo es die deutsche sprache fordert, scharf unterschieden zwischen wörtlicher übersetzung und verdeutschung, so dürften auch wohl die tertianer die befähigung erlangt haben, quo factum est, ut mit 'so' zu übersetzen und nicht nach Oskar Jäger 'darum geschah es, dasz'[8] — und auch die primaner wird man nicht mehr 'so schwer dazu bringen', nach einer guten verdeutschung wenigstens zu ringen.

Die neben dem niederschreiben und übersetzen lateinisch vorgesprochener sätze hergehende forderung, einzelne lateinische formen aufzuschreiben, bezweckt die schlagfertigkeit in der verwendung der formen, das übersetzen kleiner sätzchen aber, die fertigkeit des übersetzens ins lateinische von früh an zu üben.

Die weiter von mir oben bezeichnete allmähliche steigerung der schwierigkeiten entspricht dem stufengange, wie ihn Münch schildert[9]: 'es käme zunächst das dictat von vorher gemeinsam gelesenem und übersetztem, dessen controlamt auszer zweifel wäre. diesem stände nahe das eigentliche retroversionsextemporale und daran könnte sich die halbretroversion reihen, in verschiedenen mischungsgraden von abhängigkeit und freiheit, womit der kreis geschlossen und wir dem ausgangspunkte der rein constructiven schriftlichen arbeiten wieder nahe wären.' im vergleich mit den übungen, welche nach den gebräuchlichen elementarbüchern von Spiess, Schultz, Ostermann, Plötz u. a. unsern schülern zugemutet werden, würde die hier vorgeschlagene einem sich allmählich den berg hinaufschlängelnden wege gleichen, auf dem es auszerdem nebenbei viel erfreuliches und nützliches zu sehen gibt, während die ersteren einem wege vergleichbar sind, der direct den steilen berg hinaufführt, der aber, weil er viel anstrengung und ermüdung verursacht, wenig lust erzeugt, ihn zum zweiten male zu gehen. — Dasz der kampf gegen die latinismen in der deutschen übersetzung später die germanismen im lateinischen mit verdrängen hilft, ist von Herm. Perthes so einleuchtend begründet[10], dasz ich nichts weiter hinzuzufügen habe.

Da die schriftlichen übungen mehr oder weniger das endergebnis der vorangegangenen mündlichen sind, so haben dieselben rückwirkende kraft auf die arbeit in den vorhergehenden stunden. es werden sich daher auch entsprechend eben jenem endergebnis die stunden selbst verschieden gestalten.

Die schlagfertigkeit in der form, welche das extemporale bekunden soll, wird zweckmäszigerweise dadurch erstrebt, dasz man jede stunde mit dem abfragen von formen beginnt und sich daran allmählich kleine sätzchen mit den elementarsten syntaktischen ver-

---

[8] bemerkungen über den geschichtl. unterricht s. 34.
[9] zur förderung des französischen unterrichts s. 62.
[10] zur reform IV s. 112. 121.

hältnissen anschlieszen läszt. da aber die schüler vor allem lateinische sätze richtig zu erfassen und wiederzugeben in den stand gesetzt werden sollen, so wird die arbeit in der schule auch in erster linie hierauf zielen.

Die hauptarbeit in den stunden wird also sein: lateinische sätze vorlesen, vorübersetzen und verdeutschen, ev. durch gemeinschaftliche arbeit von lehrer und schülern, und endlich vorsprechen bei geschlossenem buch, dann von seiten der schüler deutlich und sinngemäsz lesen, nachübersetzen und verdeutschen. ferner bei geschlossenem buch: hören der vom lehrer lateinisch vorgesprochenen sätze, wiedergeben des sinnes des gehörten satzes, vielleicht zunächst nur annähernd richtig, dann aber genau und zwar in wörtlicher übersetzung und verdeutschung, und endlich nachsprechen des lateinischen satzes. für den lehrer tritt bei der ersten durchnahme noch die besondere aufgabe hinzu, dafür zu sorgen, dasz der inhalt eines jeden satzes für den schüler möglichst eindrucksvoll werde. es ist das wichtig für die fremde sprache; die schüler werden dann beim anhören des satzes leicht die betreffenden vorstellungen erneuern und also in der fremden sprache denken; nicht minder wichtig aber ist es für die verdeutschung; denn die erste voraussetzung für den richtigen ausdruck eines gedankens ist die, dasz man gedanken hat, die wert sind, ausgedrückt zu werden.

Bei dieser behandlung des anfangsunterrichts ergeben sich alle jene vorteile, welche oben bei der begründung dieser form der schriftlichen übungen angeführt wurden. als einen neuen, wesentlichen füge ich indes noch hinzu, dasz man bei dieser methode dem tiefgreifenden unterschiede der geistigen arbeit bei dem übersetzen aus einer fremden sprache und in dieselbe gerecht werden kann. obgleich Herm. Perthes meines wissens zuerst auf denselben hingewiesen und auf die aus der nichtachtung desselben sich ergebenden misgriffe aufmerksam gemacht hat, ist doch bei nahezu allen zur zeit gebräuchlichen übungsbüchern ein unterschied in der schwierigkeit der sätze für die beiden übungen nicht zu bemerken. werden diese beiden verschiedenen übungen scharf nach ihrer eigentümlichkeit erfaszt, so leuchtet ein, dasz man in den lateinischen sätzen an vocabeln und syntaktischen verbindungen vieles bieten kann, was bei der übersetzung ins lateinische ausgeschlossen ist. wir erinnern nur an das oben angeführte beispiel: pavidum esse non decet nautam. eine fülle von sprachlichen eigentümlichkeiten kann sich der schüler auf diese weise unbewust aneignen, wenn auch nicht mühelos, so doch in einer weise, die dem wesen der sprache durchaus entspricht und die, wie oben gezeigt, viel geistige kräfte zugleich in anspruch nimmt und deshalb weniger ermüdet, aber geistig viel bildender wirkt.

Endlich ergibt sich für die mündliche übung derselbe grundsatz, welcher oben in beziehung auf die schriftliche ausgesprochen wurde. ist die classe den schwierigkeiten einer der verschiedenen

stufen noch nicht völlig gewachsen, so geht man auf die frühere, vorbereitende zurück. macht es den schülern schwierigkeiten, beispiele für irgend eine regel aus dem deutschen in das lateinische, z. b.: 'ich musz das buch lesen' zu übersetzen, läszt man dieselben wieder beispiele, ev. in groszer anzahl, aus dem lateinischen wörtlich übersetzen, verdeutschen und retrovertieren, bis auch die übersetzung eines im lateinischen noch nicht dagewesenen beispiels keine schwierigkeiten weiter macht. dieser weg ist, wenn anders die obige begründung nicht ganz verfehlt ist, richtiger für die erziehung zum lateinischen ausdruck, als die von Rothfuchs geforderte 'klare regelfassung und energische einübung'.[11] die bei der regulären syntax stattfindenden didaktischen fehler, insbesondere die völlige verkennung der bedeutung der unbewusten aneignung, will Rothfuchs auch auf die syntaxis ornata übertragen. bei der antwort auf die frage, wie die pensa der syntaxis ornata auf die einzelnen classen zu verteilen sind[12], scheint mir der wichtigste punkt von ihm ausgelassen zu sein, den ich etwa so formulieren würde: 'nur dann sind die betreffenden stilistischen regeln auf einer classe einzuüben, wenn dadurch nicht weit wichtigere übungen verdrängt werden, besonders wenn die letzteren die ersteren schlieszlich überflüssig machen.' für solch wichtigere übungen aber würde ich halten: vieles hören, lesen, übersetzen, verdeutschen, nachsprechen lateinischer sätze, dem sich später retrovertieren anschlieszt. macht das übersetzen aus dem deutschen für irgend eine regel noch schwierigkeiten, so fährt man, wie schon oben gezeigt wurde, nicht mit dem übersetzen fort, sondern kehrt zurück zu den angegebenen übungen. das übersetzen aus dem deutschen darf nur die reife, sich ganz von selbst ergebende frucht der andern übungen sein.

Wichtiger noch als die einwirkung, welche von dieser form der schriftlichen übungen auf den vorbereitenden unterricht ausgehen musz, scheint mir diejenige zu sein, welche dieselbe auf die überzeugung des lehrers ausüben musz. wir lehrer stehen zur zeit notwendigerweise unter dem eindruck der beobachtungen, welche wir bei büchern wie Spiess, Ostermann u. a. machen. ich rede aus eigner erfahrung. komme ich doch manchesmal mit folgenden erwägungen aus der stunde heraus: 'nun habe ich in VI oder V mit der angespanntesten anstrengung der schüler gearbeitet und habe in der einen stunde die paar sätze bewältigt; wie kann man das sehr viel gröszere pensum, welches Herm. Perthes lehrern und schülern stellt, in der jetzt bewilligten zahl von stunden, geschweige denn in einer geringern, zum sichern eigentum der schüler machen!? hier liegt doch wohl eine selbsttäuschung von Herm. Perthes vor.' es bedarf dann einer mühsamen reflexion, um mir klar zu machen, dasz bei den büchern von Herm. Perthes eine ganze fülle von kräften

[11] beiträge zur methodik usw. s. 26.
[12] s. 34.

mobil gemacht wird, welche bei unsern jetzigen lehrbüchern brach liegt. aber das durch die arbeit mit dem buch von Spiess entstandene gefühl würde vielleicht auch dann nicht weichen, wenn nicht erfahrungsgemäsz an denjenigen anstalten, an denen der versuch mit der Perthesschen methode angestellt ist, derselbe im wesentlichen geglückt wäre. nicht auf beweisführung kommt es also jetzt an, sondern darauf, dasz der lehrer allmählich vorbereitet werde für die aufnahme der reformidee. Münch äuszert in seiner schrift zur förderung des französischen unterrichts[13]: 'wahrscheinlich würde Perthes stärker eingewirkt haben, wenn seine vorschläge minder präcisiert, sein system minder in sich geschlossen aufgetreten wäre; er hätte dann wohl viele zu reflexionen und versuchen angeregt, eine vielleicht breite strömung geschaffen, die allmählich ein einheitliches bett gefunden hätte. aber vor die alternative gestellt, plötzlich mit dem seither als bewährt betrachteten zu brechen, um ein wenn auch freundlich aussehendes, doch im erfolg gar unsicher erscheinendes system zu versuchen, bei welchem noch dazu die ganze subjectivität des lehrers eine art von wiedergeburt bedürfte, haben nur vereinzelte gewagt sich hineinzustürzen auf leben und sterben.' die von mir hier vorgeschlagenen übungen kann jeder lehrer bei jedem lehrbuche, welches überhaupt fremdsprachliche sätze enthält, anstellen, ohne dabei die alte methode mehr, als ihm thunlich scheint, zu verlassen. sie werden jeden lehrer, der sie anstellt, allmählich mit den principien der Perthesschen reformen auf grund eigner erfahrung vertraut machen und von der richtigkeit eben dieser principien mehr und mehr überzeugen. verhandlungen wie die der westfälischen directorenversammlung zu Soest vom jahre 1877 über die reformvorschläge von Hermann Perthes würden dann ganz von selbst unmöglich werden. sicherlich wird das princip der 'unbewusten aneignung' dann nicht mehr einstimmig verworfen werden, wie es in dieser versammlung geschehen ist. jeder lehrer weisz dann aus eigner erfahrung, welche auszerordentliche erleichterung durch die anwendung desselben dem schüler gewährt wird.

Auch solche forderungen, wie sie nach zeitungsberichten auf der zehnten hauptversammlung des vereins für das höhere mädchenschulwesen im october 1886 ausgesprochen und mit groszem beifall aufgenommen worden sind, werden dann in zukunft energisch und mit erfolg bekämpft werden. ich denke dabei an die worte: 'die aufnahme des fremdsprachlichen stoffes sei mit dem hervorbringen gleichmäszig zu üben, alles unnötige schreibwerk werde entfernt, besonders das übersetzen aus der fremden in die eigne sprache.' es würde sich ferner bei dem lehrer allmählich das gefühl für die verkehrtheit der principien ausbilden, nach welchen die jetzt am weitesten verbreiteten, fast ausschlieszlich geduldeten, oder auch mit aussicht auf duldung und verbreitung neu erscheinenden bücher

---

[13] s. 9.

gearbeitet sind, wie Spiess, Ostermann, Schultz, Richter, Meurer, Holzweissig, Plötz u. a. in allen diesen büchern werden die tiefgreifenden unterschiede bei der geistigen arbeit des übersetzens aus einer fremden sprache in die muttersprache und umgekehrt nicht berücksichtigt. die sätze für diese so grundverschiedenen übungen sind gleich schwierig. und viele der genannten bücher, wie Spiess, Ostermann, Schultz-Führer, sind principiell oder thatsächlich gleichgültig gegen den inhalt und verkennen die hohe bedeutung, welche ein wirkungsvoller, interessanter inhalt für die bildung sowohl der eignen, als auch einer fremden sprache hat, ganz abgesehen von der öden langenweile, in welche diese reizlosen sätze vieler übungsbücher die schüler versetzen und zwar gerade in einem alter, dessen wunderbarer zauber wesentlich auf der empfänglichkeit für eine schöne geschichte beruht. mit der veränderung der anschauungen der lehrer würden dann ganz von selbst die jetzigen lehrbücher schwinden, welche einer rationellen gestaltung des sprachunterrichts so überaus hinderlich sind.

Und endlich würde aus der vertrautheit mit den reformvorschlägen von Herm. Perthes sich die überzeugung bahn brechen, dasz die lehrpläne für Preuszen vom jahre 1882 und mehr noch die instruction für den unterricht an den gymnasien in Österreich vom jahre 1884 einer gründlichen revision und umarbeitung bedürftig sind. es würden dann sehr bald anstatt der dort für den unterricht ausgesprochenen grundsätze einstimmig bestimmungen mit etwa folgendem wortlaut für den lehrer gefordert und aufgestellt werden:

1) übersetzungen von sätzen in eine fremde sprache dürfen dem schüler erst dann zugemutet werden, wenn die volle schlagfertigkeit in beziehung auf die herschaft über formen und vocabeln bereits erreicht ist;

2) diese schlagfertigkeit ist zu erstreben durch möglichst massenhaftes lesen, hören, erklären und abfragen von formen. mit der grösten sorgfalt ist abzuwägen, wann die bewuste und wann die unbewuste aneignung vorzugsweise anzuwenden ist und wie sich beide gegenseitig unterstützen können;

3) gedruckte beispiele zum übersetzen in eine fremde sprache dürfen dem schüler erst dann vorgelegt werden, wenn er durch längere übung sich gewöhnt hat, einen übungssatz als ganzes zu erfassen, und nicht an den einzelnen worten hängen zu bleiben;

4) schon auf der untersten stufe sind die schüler daran zu gewöhnen, die sätze der fremden sprache erst wörtlich zu übersetzen, dann zu verdeutschen;

5) im abiturientenexamen aller schulen, auf welchen fremde sprachen gelehrt werden, ist als schriftliche probeleistung auch zu fordern, dasz die abiturienten einen text, welcher ihnen in der fremden sprache vorgelegt wird, a) wörtlich übersetzen und b) verdeutschen. die fertigkeit, welche sich im verdeutschen bekundet, ist von besonderer bedeutung für das urteil über reife oder unreife;

6) als schriftliche übung ist besonders das niederschreiben, übersetzen und verdeutschen von sätzen, welche den schülern in fremder sprache vorgesprochen sind, zu empfehlen. im anfangsunterricht besteht hierin, soweit es sich um ganze sätze handelt, die einzige schriftliche übung. auszerdem wird von dem schüler auch das niederschreiben einzelner formen gefordert.

Bielefeld. Otto Perthes.

54.

C. Stegmann, lateinische schulgrammatik. zweite verbesserte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1887.

Es ist sehr wünschenswert, dasz auf dem gebiete der schulbuchlitteratur von zeit zu zeit eine orientierende übersicht gegeben und die erscheinungen eines bestimmten zeitraums in vergleichender zusammenstellung der lehrerwelt vorgeführt werden. so hat K. von Jan in z. f. g.-w. 1881 s. 726—743 die schulstilistiken, C. Wilhelm im programm von Jena 1882 nach meinem vorgang (vgl. n. jahrb. 1879 s. 436 f.) die lat. phraseologien, O. Weissenfels in z. f. g.-w. 1887 s. 393 f. unsere vorlagen zum übersetzen ins lateinische für oberclassen einer untersuchung unterzogen: die arbeit war keine nutzlose, sie war vielmehr ergebnisreich für die verfasser der besprochenen bücher, für die lehrer, welche solche bücher gebrauchen und somit auch für die schule selbst. es wäre an der zeit, auch die lat. schulgrammatiken der neuesten zeit einer eingehenden vergleichung zu unterwerfen, um so mehr als kürzlich ein in wissenschaft wie unterricht gleich erfahrener mann den satz aufstellte, 'dasz allen anforderungen keine der vorhandenen lateinischen schulgrammatiken vollkommen gerecht wird' (vgl. Fr. Stolz in z. f. ö. g. 1887 s. 542). freilich konnte Stolz, als er diese worte schrieb, die neuesten grammatiken noch nicht mit einbegreifen; aber gerade deswegen wäre es interessant zu erfahren, ob sein wort auch heute noch gilt. der unterzeichnete musz sich begnügen auf das nützliche der besprochenen vergleichung hinzuweisen und anregung dazu zu geben, sie selbst auszuführen hat er die zeit nicht. er will heute nur auf ein buch aufmerksam machen, welches, wie es scheint, bestimmt ist, in den nächsten jahren eine bevorzugte stellung im lat. unterricht einzunehmen und zwar im norden wie im süden Deutschlands: es ist dies die lateinische schulgrammatik von Stegmann in zweiter auflage.

Bekanntlich hat Stegmanns grammatik alsbald nach ihrem erscheinen in besonderem masze die aufmerksamkeit der lateinlehrer in anspruch genommen; ihre prägnante kürze bei deutlicher, leicht verständlicher fassung der regeln muste sie namentlich in einer zeit, wo in Preuszen die zahl der lateinstunden beschränkt wurde, für

den unterricht empfehlen. referent gesteht, dasz er nicht zu denjenigen zählt, welche sofort für Stegmann eingenommen waren. der von Lattmann betonte wesentliche zweck des lat. sprachunterrichts, dem schüler nicht nur die allgemeinen grundlagen des sprachlichen wissens zu geben, sondern auch von früh auf eine schule der logik zu eröffnen, schien mir mit Stegmanns buch kaum erreichbar. so gieng denn auch mein vorschlag, als es sich um einführung einer neuen lat. schulgrammatik in Baden handelte, darauf aus, die kurzgefaszte grammatik von Lattmann an stelle Ellendt-Seyfferts anzunehmen. allein die mehrzahl der anstalten war für Stegmann, verfasser und verleger versprachen sofort eine zweite auflage zu veranstalten, welche unsern wünschen rechnung tragen würde, und so geschah es auch. referent steht daher nicht an hier auszusprechen, dasz die zweite auflage der lat. grammatik von Stegmann für den lat. unterricht des untergymnasiums (VI bis ober-III einschlieszlich) ein recht brauchbares buch scheint und dasz es sich wohl lohnen dürfte auch einen praktischen versuch durch einführung derselben zu machen.

Ein wesentliches bedenken, welches mich gegen Stegmann auftreten liesz, war dies, dasz sein buch dem schüler der oberclassen wenig bietet. aber mittlerweile haben erfahrungen, welche ich im syntaktischen unterricht der oberclassen gemacht und welche mit denen des herrn director Deecke (vgl. programm von Buchsweiler 1887) vollständig zusammenstimmen, mich weniger gewicht auf diesen punkt legen gelehrt. die hauptsache ist, dasz der unterbau der lat. syntax, wie er in quarta und tertia errichtet wird, in secunda und prima eine repetition derart ermöglicht, dasz ein tieferer blick in die entstehung der syntaktischen form und damit ein vollständiges verständnis derselben nach allen seiten erzielt wird. ich glaube, dasz Stegmann eine derartige wiederholung nicht erschwert. seine casuslehre entspricht den anforderungen der wissenschaft, in der behandlung der nebensätze dürfte er sich vielleicht etwas mehr an meine syntax (in Iwan Müllers handbuch II, Nördlingen, Beck, 1885) und an Deeckes darstellung im erwähnten sehr lesenswerten programm anschlieszen. aber die hauptsache ist im ganzen doch erreicht, dasz die schulgrammatik mittels klar gefaszter, leicht verständlicher regeln in thunlichster beschränkung des stoffes die erlernung der sprache erleichtert und dann eine wiederholungsweise sich gebende erweiterung auf wissenschaftlicher grundlage ermöglicht. bei diesen syntaktischen wiederholungen wird, wie mir däucht, nicht genug gewürdigt, was die poetische lectüre an die hand gibt. selbstverständlich wird der verständige exeget die erklärung des Vergil, Horaz und Homer nicht zu grammatischen excursen misbrauchen. aber er wird bei den grammatischen wiederholungen auf die entsprechende dichterstelle zurückgreifen, an sie anknüpfen und so verschiedene zwecke zugleich erreichen. ich gebe ein beispiel. Fritz Schöll hat

überzeugend nachgewiesen, dasz Verg. Aen. 52 dum pelago desaevit hiems, dum non tractabile caelum correlatives dum enthält, wie Plaut. Truc. 232 und Catull. 62, 45, vgl. Quint. 9, 3, 16; danach ist, wie Quint. a. o. sagt, das erste dum = quoad, das zweite = usque eo. diese Vergilstelle ist bei der behandlung von dum zu grunde zu legen. ebenso bietet Horaz anhaltspunkte genug, auch Homer, ich erinnere nur an Iliad. 1, 125 τὰ μὲν πολίων ἐξεπράθομεν, τὰ δέδασται, welches vorzüglich geeignet ist, den übergang des demonstrativs ins relativ mittels anaphorisch wiederholten pronomens zu illustrieren.

Ich kehre zu Stegmann zurück, denn was ich eben gesagt, kann und soll keine schulgrammatik leisten, dies ist die aufgabe des lehrers der oberclassen; aber die schulgrammatik soll die erfüllung dieser aufgabe vorbereiten und ermöglichen. es dürfte sich daher, ich wiederhole es, dem herrn verfasser die frage nahe legen, ob er bei behandlung der nebensätze den unmittelbaren gewinn aus meiner syntax gezogen hat, den man, nach der ansicht von Fr. Stolz, daraus ziehen kann, oder ob nicht gröszerer anschlusz an meine darstellung, sowie an Deeckes behandlung der satzunterordnung die brauchbarkeit des buches erhöhen würde.

Bemerkungen im einzelnen werden sich aus der erfahrung ergeben und dann dem herrn verfasser zugehen. hier sei nur noch erwähnt, dasz im vorwort zur zweiten auflage meiner beiträge zur verbesserung des buches gedacht ist, ohne dasz meinen zwei getreuen mitarbeitern prof. dr. Sitzler und prof. Ehrensberger die gebührende ehre zu teil wird: ihnen sind die von Tauberbischofsheim aus beigesteuerten beiträge zum groszen teil zu verdanken.

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.

55.

Johann Andreas Schmellers leben und wirken. eine festgabe zum hundertjährigen geburtstage des groszen sprachforschers von Johannes Nicklas. mit dem bildnis Schmellers. München, 1885.

Das jahr 1885 hat dem deutschen volke die 100jährige wiederkehr des geburtstages zweier männer gebracht, die für die erkenntnis seiner sprache und seiner vergangenheit neue bahnen gebrochen haben. abgesehen von andern veranstaltungen, wurde gleich nach den weihnachtsferien 1884/85 das andenken an Jakob und natürlich auch an Wilhelm Grimm in den obersten classen der preuszischen lehranstalten auf veranlassung des cultusministeriums und sicher auch an vielen auszerpreuszischen anstalten durch passende ansprachen erneuert. 'während aber Grimm einer der wenigen gelehrten ist, deren

name geradezu volkstümlich wurde, ist Sch., der typus bayerischer anspruchslosigkeit, nicht nur im leben zeitweise zurückgesetzt, sondern auch von der nachwelt noch nicht zur genüge gewürdigt worden' (N. s. 1). für jene zurücksetzungen bietet N. allerdings mehr als genügende beweise, und über die schwerste, Sch.s verdrängung von der universitätsprofessur durch den an alter und wie überhaupt, so besonders noch damals an bedeutung hinter ihm stehenden Massmann (s. 145) wünschte man wohl mehr aus dem buche zu erfahren. für die gerechtere würdigung in wissenschaftlichen kreisen bietet doch R. v. Raumer gesch. der germ. philol. 555—66 ein glänzendes beispiel. wenn aber Bayern — die einführung des auch von Sch. für historisch richtiger gehaltenen 'y' war die erste regierungshandlung Ludwigs I — wenn das dazu besonders berufene bayerische volk es auch jetzt noch an der würdigung 'eines seiner grösten söhne' fehlen lassen sollte, dann wäre es eine ehrenpflicht aller gebildeten Deutschen, dafür einzutreten. denn wie bei den meisten jener geistesheroen, welche die germanistische wissenschaft begründet haben, war auch bei Sch. gesinnung, wort und that nur auf Deutschlands freiheit, grösze und einheit gerichtet. die schilderung, wie sich sein patriotismus in wort und that äuszerte, besonders wie er einen qualvollen kampf durchmachte (s. 62—72), als Preuszens könig seinen aufruf 'an mein volk' erlassen hatte und Sch. nun so gern für Deutschlands sache, aber doch auch nicht gegen seine bayerischen brüder kämpfen wollte, wie der bayerische gesandte in Bern — von Olry hiesz der gute mann, 'vielleicht selbst eher Franzos als Deutscher' — seinen diesbezüglichen wunsch kaum verstand, jedenfalls auch nach dem vertrage von Ried die ausführung desselben sehr verzögerte, diese schilderung bietet eine glanzseite des buches.[1] die dabei und bei vielen früheren und späteren veranlassungen gegebenen proben von den zahlreichen, zum teil sehr gehaltvollen deutschnationalen gedichten Sch.s lassen es auch uns sehr bedauerlich erscheinen, dasz noch so wenig davon veröffentlicht ist und N. 'eine solche sammlung, die Sch. 1814 dem damaligen bayerischen kronprinzen Ludwig überreichte, nicht hat ausfindig machen' können. sonst hat N. mancherlei den beiden früheren biographen Thiersch und Föringer noch nicht gebotenes material benutzt, namentlich die zahlreichen tagebücher Sch.s und die mündlichen mitteilungen von dessen einzigem kinde, fräulein Emma Sch. in München, sowie den äuszerst wichtigen briefwechsel Sch.s mit seinem langjährigen freunde, dem Schweizer Pestalozzianer Samuel Hopf und dessen sohne, dem decan August Hopf in Thun. diesem briefwechsel

[1] für Sch.s erhabenheit über engherzigen particularismus gegen Preuszen liefern zwei äuszerungen s. 77 und 168 treffende belege, letztere, worin er 1841 Preuszens könig absolut und dennoch liberal, Bayerns könig constitutionell und dennoch absolut nennt, zugleich für die allen uebel des damaligen süddeutschen scheinconstitutionalismus durchdringende schärfe seines politischen blickes.

ist es auch wohl hauptsächlich zuzuschreiben, dasz Sch.s jugend und frühes mannesalter viel ausführlicher dargestellt sind, als die spätere zeit. allerdings interessiert uns auch gerade bei Sch. nicht blosz, was er geworden ist, sondern fast noch mehr, wie er es geworden. diese partie klingt wie ein roman, aber ein sehr ernster und realistischer, der für jeden studierenden lehrreich, für manchen wackeren aus den noch jüngst nicht wegen des mangels an befähigung oder gar an fleisz, gott bewahre! sondern wegen einer gewissen 'unvorsichtigkeit in der wahl ihrer eltern' herabgesetzten mitgliedern unseres standes trostreich sein musz, auch wenn er es nicht so weit bringt. durfte schon J. Grimm, der sohn eines frühverstorbenen amtmannes, also wenigstens aus dem 'beamtenproletariat', von sich sagen: 'dürftigkeit . . . flöszt einen nicht unedlen stolz ein, den das bewustsein des selbstverdienstes gegenüber dem, was andern stand und reichtum gewähren, aufrecht erhält' (selbstbiographie, klein. schr. I 5), so hat Sch. trotz mancher bitteren erfahrungen (s. s. 4. 166) stets laut und öffentlich bekannt, z. b. durch die 'kürbe' auf seinem siegelringe und durch die rührend pietätvolle bemerkung in seinem B. W. s. v. korb, kürbe, dasz er der sohn eines armen bauern war, der das kürbenzäunen, die korbflechterei betrieb, ein handwerk, das an vielen orten noch nicht einmal zum seszhaften betriebe gelangt ist. von seinem geburtsort Türschenreut — so schreibt N. nach Sch. gegen die officielle und allgemeine, aber unetymologische schreibung Tirschenreuth[2] — mit seinem vater nach dem kleinen dörfchen Rimberg verzogen, half Sch. mit 9 jahren schon seinem vater die bauernknaben unterrichten. und die dann folgenden lehr- und wanderjahre hat er selbst gelegentlich der schilderung seines besuchs bei den Grimms 1840 in Cassel, wo die groszen männer ein 'holzäpfelabendmahl' hatten (s. 151), so zusammengefaszt: von Türschenreut über Rimberg, Scheyern (klosterschule[3]), Ingolstadt (gymnasium), München (lyceum, nach dessen absolvierung 1803/4 versuch, daheim wieder bauer zu werden, weil er nicht geistlicher werden mochte, und in dieser ländlichen abgeschiedenheit seine erste, den groszen dialektologen schon ankündigende, leider noch ungedruckte schrift[4]), Burgdorf, Basel (vergeblicher versuch, bei Pestalozzi oder sonstwo eine lehrerstelle zu erlangen, auch nach America auszuwandern), Solothurn (auf der landstrasze für ein Schweizerregiment in Spanien angeworben), Tarragona (söldner, regimentsschullehrer), Madrid (primer ayudante des kurzlebigen Real instituto militar Pestalozziano), Basel (errichtung eines privatinstituts, aber ernüchterung wie bei so vielen Pestalozzianern und innere abwendung von der

[2] jedoch s. 110 Tirschenreut und so auch wohl die meisten ausgaben Schiller Wallensteins tod IV 4. 10.

[3] durch das einrücken der Franzosen aufgehoben.

[4] über schrift und schriftunterricht. ein ABC-büchlein in die hände lehrender. von Habemut (Sch.s nom de guerre). Raumer a. o. 556 führt nur den titel des schlusses an.



erziehlichen thätigkeit für immer, aber einstweilige fortsetzung am Fellenbergschen institut in) Hofwyl, Konstanz (an der töchterschule eines fräulein Hartmann, mit der verpflichtung, 'die pensionärinnen auszuführen', während der geist auf den schlachtfeldern von 1813 weilte), München (folgenreiche audienz beim kronprinzen; oberlieutenant in) Kempten, Paris, Salzburg bis wieder nach München (1816). der nach 10jähriger abwesenheit im januar 1814 erfolgte besuch Sch.s bei seinen eltern ist in seiner unübertrefflichen beschreibung (s. 75—77) eine scene, die in mehr als einer beziehung an den schlusz von Fr. Reuters 'ut mine festungstid' erinnert.

Die nun folgenden epochemachenden wissenschaftlichen leistungen Sch.s sind mit eingehendem verständnis und wohlthuender wärme besprochen, die über jenen oft vergessenen bibliothekarischen aufs neue betont und gegen Fr. Böhmer verteidigt.[5] ob aber 'die benennung umlautverba (sic!) statt irregulärer' als besonderes verdienst von Sch.s 'die mundarten Bayerns . . .' (1821) hingestellt werden kann (s. 96), erscheint uns nach dem, was Raumer a. o. s. 141 ff. 454 über Ten Kate und s. 480. 517 über Rask und J. Grimm berichtet, doch fraglich. wohl aber hätte es gerade jetzt besondere hervorhebung verdient, dasz, während Rask erst 1817 und J. Grimm erst 1822 die 'danske' bzw. 'deutschen' buchstaben durch die lateinischen ersetzt haben, der 18jährige lycealabiturient Sch. schon 1803 in seiner obigen schrift die wesentlichsten gründe dafür auseinandergesetzt hat.

Dasz N. wiederholt auf Sch.s wunderbare, schon mit seinem lebensgange zusammenhängende befähigung für das studium der mundarten sowie dessen sprachgeschichtliche bedeutung zu sprechen kommt und (neben einem etwas weit ausholenden abrisz der geschichte der germ. philol. überhaupt) einen überblick über die bezüglichen leistungen bis auf Sch. gibt, wird man um so eher gerechtfertigt finden, wenn man sieht, wie noch heute Sievers in seinen 'grundzügen der phonetik'[3] s. 5. 6 entgegenstehende vorurteile auch der gelehrten kreise bekämpfen zu müssen glaubt. dabei vermissen wir aber die angabe, dasz Birlinger im archiv für das studium der neueren sprachen 37, 29—58. 371—420 aus Sch.s handexemplar 'handschriftliche nachträge zu den mundarten Bayerns' herausgegeben hat (K. v. Bahder d. d. philol. N 1987).

Bei der besprechung von Sch.s ausgabe der 'jagd des Hadamar von Laber' citiert N. aus Gervinus: unter einem eintönigen flusz des ganzen ziehen uns dagegen die überraschendsten bilder und gleichnisse an. aber Gerv. II[5] 434 finde ich: '. . . dagegen vereinzelt die . . .' übrigens erwähnt N. von den zugleich mit der 'jagd' herausgegebenen 'drei andern minnegedichten seiner zeit und weise: des minners klage, der minnenden zwist und versöhnung, der minne

[5] die bemerkung s. 130 über Docens bibliothekarische thätigkeit widerspricht völlig Raumer a. o. 345.

Falkner' (s. Koberstein-Bartsch I[5] § 47 anm. 32) nur das mittlere und übergeht auch die interessante notiz bei Gervinus a. o. anm. 506 über die handschriften. zu Sch.s ausgabe der 'reise des böhmischen herrn Leos von Regmital . . .' 1465—67 macht N. s. 138 die vergleichende bemerkung '. . . wie weiland die Amadisse und kurz vorher der Steyrer Ulrich von Lichtenstein'. dessen frauendienst fällt aber schon in 1255. s. 140 ist bei mehreren der kleinen historischen arbeiten nicht angegeben, ob und wo sie gedruckt sind. s. 141 im letzten satz: . . . an frau Mechthild, des pfalzgrafen Friedrichs schwesters . . . Pütrich (gewöhnlich doch Püterich) von Reicherzhausen . . ., dasz nicht die orte Eschenbach in der Schweiz, noch Windisch-Eschenbach im landgerichte Türschenreut noch (fehlt Eschenbach, weil die folgenden den zusatz 'Windisch' nicht haben) bei Thumbach noch bei Heilbronn . . . auch s. 142 z. 3, 156 z. 12, 157 z. 12 v. o. und 155 z. 10 v. u. sind undeutlich oder schlecht stilisierte sätze. an letzter stelle wäre für den nicht mit Münchens verhältnissen bekannten leser wohl die erklärung zweckmäszig, dasz die gesellschaft, welche im dortigen Odeum concerte veranstaltet, musikalische akademie heiszt. s. 83 Palais Royale und s. 119 depositum (für -orium?) sind wohl druckfehler, deren das sauber ausgestattete buch auch noch einige andere enthält, wie s. 130* statt ** und s. 165 z. 13. 14 auch und auf umgesprungen.

S. 166 wird Sch. ein gründlicher kenner der meisten europäischen und asiatischen hauptsprachen genannt. von letzteren findet sich aber in der übersicht seiner wirklich ganz auszerordentlichen sprachenkenntnisse s. 143 nur das sanskrit und auch sonst keine erwähnt.

Solche besonders in der zweiten hälfte des werkes sich findende unebenheiten rühren wohl von dem durch das bevorstehende jubiläum gebotenen raschen abschlusse her. jedenfalls ist die monographie eine recht interessante und höchst dankenswerte gabe und wäre sehr zu wünschen, dasz N. sich bald im stande sehe, wie er es nach s. IV zu beabsichtigen scheint, eine gesamtausgabe von Sch.s werken oder wenigstens eine sammlung seiner kleineren schriften und dann ein erschöpfendes und abschlieszendes werk über den groszen forscher selbst zu liefern.

Aachen. Karl Menge.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

56.
EXPERIMENTELLE UNTERSUCHUNGEN AUF DEM GEBIETE DER PÄDAGOGIK.[1]

Psychologische versuche, welche ich (B) zusammen mit dr. James McKeen Cattell (C) über 'die zeit der erkennung und benennung von schriftzeichen usw.' angestellt habe und welche derselbe in Wundts philosophischen studien II 4 veröffentlicht hat, ergaben, dasz die zum lesen eines abschnittes gebrauchte zeit ein masz liefert für den grad der bekanntschaft mit der betreffenden sprache. im anschlusz an diese versuche gieng ich darauf aus, für die verschiedenen classen eines gymnasiums die zum lesen erforderliche zeit und weiter überhaupt die zeitdauer einiger im unterricht wie im leben fortwährend wiederkehrender vorgänge zu bestimmen, um sehen zu können, einerseits welcher art und wie grosz der einflusz des unterrichts auf diese vorgänge ist, anderseits welche methoden angewandt werden müssen, um diesen einflusz möglichst zu vergröszern.

Um für jede classe einen annähernd richtigen mittelwert zu erhalten, ohne doch zu viel zeit aufwenden zu müssen, wählte ich aus jeder classe zehn schüler aus, soweit möglich die fünf besten und die fünf schlechtesten; natürlich durfte keiner derselben stottern oder sonst an organischen fehlern leiden. die versuche wurden im winterhalbjahre angestellt, so dasz die oberprimaner mindestens $8\frac{1}{2}$ jahr, die sextaner $\frac{3}{4}$ jahr einem gymnasium angehörten. da die schüler in verschiedenem lebensalter

---

[1] psychologische bemerkungen zu diesen untersuchungen s. Wundts philos. stud. bd. IV.

in das gymnasium eintreten und dasselbe mit verschiedener geschwindigkeit durchmachen, beides umstände, welche auf die beobachteten vorgänge von einflusz sind, so gebe ich das durchschnittsalter der schüler der einzelnen classen zu der zeit, wo die versuche gemacht wurden: 10.7, 12.0, 12.9, 14.2, 15.2, 16.4, 18.0, 18.6, 21.6 jahr. ein eigentlicher sprung, dessen einflusz bei genauer betrachtung auch in den resultaten wiederzuerkennen ist, findet nur statt nach der oberprima zu, in welcher zufällig recht alte schüler saszen.

Man wird nun geneigt sein, als selbstverständlich anzunehmen, dasz die zeitdauer aller geistigen vorgänge von sexta nach prima hin fortwährend abnehme, die versuchsreihen werden aber zeigen, dasz diese ansicht durchaus nicht richtig ist. wir werden vielmehr zwei verschiedene fälle zu unterscheiden haben: entweder tritt die erwartete abnahme der zeiten wirklich unzweifelhaft hervor — dann dürfte es doch wohl interessant sein, den grad der abnahme zahlenmäszig zu constatieren, etwas bisher als 'selbstverständlich' angenommenes wirklich zu beweisen und vor allem zu erklären. diese zahlen werden uns jedoch auszerdem ein mittel an die hand geben, verschiedene unterrichtsmethoden auf ihren wert zu prüfen, ja sogar das wertverhältnis in bestimmten zahlen auszudrücken. oder zweitens, die erwartete abnahme der zeiten tritt nicht deutlich hervor — so werden wir in einigen fällen zeigen, dasz sich zwar nicht die dauer, wohl aber die art des vorganges geändert hat. auch solche versuche lassen uns interessante schlüsse ziehen auf die geistige entwicklung des menschen und auf die methoden, welche diese entwicklung am besten zu befördern im stande sind.

I. Latein, deutsch usw.

Jeder schüler hat aus Tacitus vita Agricolae 1) die ersten 100 wörter, 2) die nächsten 500 wörter möglichst rasch, 3) die ersten 100 wörter nochmals aber 'normal' zu lesen; dasselbe geschieht 4—6) mit Goethes Egmont V 2 Egmonts monolog im kerker. die zeit wird an einer taschenuhr bis auf 0.5″ genau abgelesen und bei 2) und 5) noch durch 5 dividiert, um ebenfalls die zu 100 wörtern gebrauchte zeit zu erhalten. die für jede classe gefundenen mittelwerte aus diesen zeiten sind in der folgenden tabelle angegeben und zwar dient die secunde als zeiteinheit. der vollständigkeit wegen sind auch mit schülern einer bürgerschulclasse (VII), welche noch gar keinen lateinischen unterricht gehabt haben, einige versuche angestellt; das durchschnittsalter dieser schüler ist 9 jahr.

tab. I.

	VII	VI	V	IV	III b	III a	II b	II a	I b	I a
	latein									
100 wörter	262	135	100	84	79	57	54	49	48	43
500 „	—	145	104	93	83	59	58	53	53	45
100 „ normal	—	134	95	84	79	61	56	57	53	52
	deutsch									
100 wörter	72	55	43	37	39	28	27	26	25	23
500 „	—	56	43	39	40	30	28	26	27	24
100 „ normal	—	48	40	39	41	33	30	33	30	30

Die erste horizontalreihe ergibt, dasz die zum lesen eines lateinischen abschnittes gebrauchte zeit in VII am grösten ist, zunächst sehr rasch, allmählich langsamer aber ununterbrochen abnimmt. dasselbe folgt aus der vierten reihe für das lesen eines deutschen abschnittes. im letztern falle ist die abnahme auch im anfange bei weitem nicht so bedeutend wie beim lateinlesen; die schüler haben ja aber in VII bereits ungefähr 3 jahre lang deutschen unterricht gehabt, während sie vom latein noch gar keine kenntnis besitzen. würden wir den deutschen abschnitt auch von noch jüngeren schülern lesen lassen, so würden wir ohne zweifel ebenfalls noch viel gröszere zahlen erhalten.[2] beide reihen lassen eine geringe schwankung bei III b erkennen; hier sollte man niedrigere zahlen erwarten. derartige schwankungen sind indessen bei einer versuchsmethode, wie die unsere ist, nicht zu vermeiden, man müste denn die versuche mit einer sehr groszen zahl von schülern machen; sie müsten ohne zweifel schon auftreten, wenn sich in einer classe unter den 5 schlechten schülern 4 'faule', in der nächst höheren aber 4 'dumme' befänden. an dem allgemeinen gesetz der abnahme wird durch solche zufälligkeiten nichts geändert. der kürze wegen jedoch, besonders um nicht immer auf derartige vereinzelte schwankungen eingehen zu müssen, werde ich vielfach die durchschnittszeiten nicht für die einzelnen classen, sondern nur je für die drei unter-, mittel- und oberclassen berechnen und dem entsprechend den zahlen ein U, M, O beifügen.

[2] über die weitere abnahme der zahlen kann man ohne besondere versuche hinzufügen, dasz die gebrauchten zeiten niemals = 0 werden können, sondern bei weiterer übung schlieszlich um eine gewisse untere grenze herumschwanken werden.

Das aus reihe 1 und 4 abgeleitete gesetz der abnahme ergibt sich genau ebenso aus der 2n und 5n reihe, wo 500 wörter gelesen, die zeiten aber auf 100 wörter reduciert sind. infolge der anstrengung oder ermüdung sind die zahlen jedoch um U 7, M 5, O 8%, also ungefähr gleichmäszig um 7% gröszer als in reihe 1 und 4.

Bevor wir auf die übrigen zahlen eingehen, wollen wir uns klar zu machen versuchen, durch welche umstände die von uns constatierte verkürzung der lesedauer bedingt wird. das lesen ist nicht ein einfacher vorgang, sondern besteht im wesentlichen aus 1) dem erkennen des gedruckten objects, 2) dem verbinden des erkannten objects mit dem zugehörigen lautcomplex, 3) dem aussprechen des letztern. beim ersten vorgange gelangt mit hilfe des gesichtsorgans das bild eines äuszern gedruckten objects in das bewustsein, beim zweiten wird aus dem gedächtnis die entsprechende lautvorstellung hervorgesucht und im bewustsein mit jenem bilde verbunden, beim dritten vorgange empfangen die sprachorgane den impuls, die lautvorstellung wirklich in laut umzusetzen, und folgen diesem impuls.

Beginnen wir mit dem dritten vorgange, dem aussprechen, so werden die kinder selbst beim aussprechen deutscher lautverbindungen zu beginn des schulunterrichts noch schwierigkeiten finden; denn wenn auch der mündliche gebrauch der sprache schon jahrelang geübt ist, so leidet die aussprache doch in den allermeisten fällen an undeutlichkeit und an dialektischen beimischungen. bei fremden sprachen braucht man zwar nicht eingewurzelte aussprachefehler zu beseitigen, musz aber selbst im latein, dessen aussprache wir uns doch ebenso wie Franzosen, Engländer usw. für unsere sprachorgane zurecht gemacht haben, gewisse neue lautverbindungen einüben, die im deutschen nicht vorkommen (z. b. sc.). viel mehr schwierigkeiten macht uns natürlich die aussprache der neueren sprachen, die nicht wohl willkürlich bequem gemacht werden kann; bei diesen kommen zu schwierigeren lautverbindungen noch eine menge laute hinzu, die wir im deutschen überhaupt nicht oder höchstens im dialekt haben. diese schwierigkeiten können in allen sprachen durch übung der sprachorgane überwunden werden: man wird im unterricht möglichst viel vorgesprochenes nachsprechen, geschriebenes oder gedrucktes laut lesen und memorieren lassen, und zwar nicht nur von einzelnen, sondern — wenigstens so lange die aussprache noch geübt werden musz — auch mit vorteil von mehreren, oder wenn die classe nicht zu stark ist, von der ganzen classe. hierdurch erreicht man, dasz auch schwächere schüler allmählich den mut bekommen, frisch heraus zu reden. werden so allmählich die schwierigkeiten der aussprache überwunden, so wird in allen sprachen das aussprechen ein mehr und mehr reflexer, d. h. ohne besondern willensimpuls erfolgender vorgang.

Ist nur ein einzelnes wort zu lesen, so werden sich die obigen drei vorgänge einfach folgen; sind dagegen mehrere wörter oder

wie in unserm falle ein zusammenhängender abschnitt zu lesen, und ist das aussprechen schon ziemlich reflex geworden oder gestatten wir, wie das bei den bisher besprochenen versuchen geschehen ist, beliebig flüchtig und undeutlich zu sprechen, so kann man, während man ein wort ausspricht, immer schon die nächstfolgenden erkennen, es überdecken sich also mehrere vorgänge. berechnen wir in diesem falle die durchschnittlich für ein wort gebrauchte zeit, so musz dieselbe kürzer sein als wäre sie direct an einem einzelnen worte gemessen, und diese differenz musz um so gröszer sein — es war nur flüchtiges und undeutliches lesen verlangt, aussprachschwierigkeiten kommen also nicht vor — je mehr eindrücke man in einer bestimmten zeit nacheinander oder, was ziemlich dasselbe ist, je mehr eindrücke man gleichzeitig ins bewustsein aufnehmen und daselbst mit den zugehörigen lautvorstellungen zu verbinden vermag, je gröszer überhaupt der 'umfang des bewustseins' ist.[3]

Früher von C. mit mir angestellte versuche ergaben, dasz ich bei einer beleuchtungsdauer von 0.01″ eine zusammenstellung von 4 buchstaben, die keinen sinn, d. h. kein mir bekanntes wort ergab, noch immer, 5 buchstaben nur noch in etwas mehr als der hälfte der fälle auffassen konnte. bildeten die buchstaben wörter, die wörter aber keine sätze, so vermochte ich 3 wörter = 12—18 buchstaben immer, 4 wörter = 16—24 buchstaben noch in der mehrzahl der fälle ins bewustsein aufzunehmen. bildeten endlich die wörter sätze, so konnte ich sätze wie 'ich habe ein viel zu gutes herz' oder 'eine tochter musz ihrem vater gehorchen', d. h. bis zu 7 wörtern und bis zu 34 buchstaben auffassen. bei den übrigen versuchspersonen ergab sich eine ganz analoge steigerung der zahl der aufgefaszten einzeleindrücke, wenn auch der umfang des bewustseins geringer war. wir schlossen daraus, dasz man, vorausgesetzt dasz man eine sprache ziemlich beherscht, die wörter nicht als buchstabenconglomerate liest, sondern als selbständige wortganze, die, wie es in der stenographie vielfach geschieht, auch durch ein besonderes symbol bezeichnet werden könnten; dasz man weiter kleinere sätze nicht als wörterconglomerate, sondern als satzganze, als gedankensymbole liest. bis zu zusammengesetzten sätzen reichen die herangezogenen versuche nicht, indessen behaupte ich, dasz auch perioden, die ja aus einzelgedanken bestehen, sich im bewustsein zu einem gesamtgedanken zusammensetzen können, wie wir das willkürlich hervorrufen, wenn wir von einem gelesenen abschnitt den inhalt kurz angeben oder über ein capitel die überschrift setzen. wünscht man für die vorigen behauptungen noch beweise, so erinnere man sich, dasz es auch dem gebildeten passieren kann, dasz er bei einem wort, welches er viele tausendmal gelesen hat, überlegen musz, wie es geschrieben wird; er hat also immer höchstens das wortganze, nicht aber die einzelnen buchstaben aufgefaszt. ebenso vermag man,

[3] s. für den folgenden abschnitt C. phil. stud. III s. 121 ff.

wenn man einige seiten rasch gelesen und den gedankeninhalt recht gut in sich aufgenommen hat, meistens nicht anzugeben, ob dies oder jenes wort, ja nicht einmal, ob dieser oder jener nebengedanke — kurze satz — darin vorgekommen ist.[4]

Wir haben im vorigen vom umfang des bewustseins gesprochen, wie er beim gebildeten menschen vorhanden ist, es ist aber für das folgende noch wichtiger zu wissen, wie sich das bewustsein zu diesem umfange allmählich entwickelt. beobachtungen, welche ich neben dem zeitmessen bei den besprochenen leseversuchen, besonders beim latein, machte, und besondere versuche, die ich im folgenden anführen werde, ergaben: die schüler der VII, welche also noch gar keinen lateinischen unterricht gehabt haben, lesen silben — für sie hat das wort noch keinen sinn, sogar die silben sind für sie blosz zufällige buchstabenconglomerate, die sie nur des leichtern aussprechens wegen als ganzes nehmen. bereits in sexta, also nach $^3/_4$ jährigem lateinischen unterricht werden die bekannteren wörter als wortganze gelesen. allmählich nimmt die zahl der unbekannten wörter ab und umgekehrt steigt die fähigkeit, kürzere sätze oder satzglieder als gedankenganze zu lesen. dieselben phasen finden wir beim deutschlesen, nur treten sie da natürlich früher ein. zum beweis mögen folgende versuche dienen.

Liesz ich 100 deutsche einsilbige hauptwörter, die also natürlich keine sätze bildeten, lesen, so ergaben sich durchschnittlich folgende zahlen:

tab. II.

VI	V	IV	III^b	III^a	II^b	II^a	I^b	I^a
60	50	49	48	41	38	37	38	32

vergleichen wir damit die 4e reihe in tab. I, so ergibt sich, dasz dort nur gebraucht war in U 0.85, in M 0.74, in O 0.69 mal soviel zeit als hier. der vorteil, welchen man beim lesen von der vereinigung der wörter zu satzganzen hat, wächst also wirklich nach prima zu. dasselbe müste sich natürlich auch für das lateinischlesen ergeben.

Wir erkennen also, dasz nach prima hin die zahl der eindrücke wächst, welche aus einem zusammenhängenden abschnitt zugleich ins bewustsein aufgenommen werden können. als weitern beweis für diese allmähliche entwicklung des bewustseins führe ich eine beobachtung an, die wohl jeder lehrer schon gemacht hat: auf den untersten stufen werden nur buchstaben falsch gelesen eivitatibus = civitatibus, auf den nächsten silben gestolperten = gepolsterten,

[4] bei ganz leichter lectüre kann man schlieszlich so weit kommen, dasz man viel rascher den hauptinhalt aufnehmen, als selbst bei flüchtigem aussprechen die sätze vorlesen kann. bei einem abschnitt wie Egmonts monolog ist wohl aber beim erstmaligen lesen — das ist doch bei fast allen schülern der fall — stets das umgekehrte der fall.

endlich auf den obersten ganze satzglieder, z. b. wurde von vielen für Silanum accusare iussus et quia abnuerat interfectus est gelesen S. accusare iussus est, quia. das neugebildete wort gestolpert gibt als einzelnes wort sinn, aber nicht im satze, die worte S. accusare iussus est bilden einen richtigen satz, passen aber nicht in die periode.

Noch auf einem andern wege erhalten wir aufschlusz darüber, von welcher classe ab ungefähr gedanken und nicht mehr wörter gelesen werden, nemlich mit hilfe der 3n und 6n reihe in tab. I. bei den versuchen dieser reihen sollte 'normal' gelesen werden, d. h. so wie man es andern vorlesen würde, damit diese es verstehen (bei Egmont war nicht verlangt dramatisch zu lesen). das ist aber gewöhnlich vielmehr die geschwindigkeit, mit der man es selbst versteht, als mit der es die andern verstehen. ein gefühl für 'normale' geschwindigkeit, ein anpassen der geschwindigkeit an den gedankeninhalt ist daher erst möglich, wenn der lesende den inhalt zu verstehen anfängt. ist dagegen der inhalt völlig verstanden, so ist die 'normale' geschwindigkeit nicht mehr veränderlich, sondern für jeden beliebigen abschnitt constant. das gefühl für diese constante geschwindigkeit äuszert sich darin, dasz wir von einem vorleser unter umständen sagen: er liest zu rasch oder zu langsam, vom declamierenden schüler oder vom schauspieler: er spricht zu rasch oder zu langsam. vergleichen wir nun die zahlen in reihe 4 und 6, so ergibt sich, dasz die schüler der VI und V zum normalen lesen weniger zeit brauchen als zum raschen lesen. sie lesen das zweitemal einfach wieder möglichst schnell, brauchen dazu aber weniger zeit, weil sie dasselbe eben schon einmal gelesen haben. in IV und III^{b} sind bereits die zahlen in 6 etwas gröszer; es stellt sich allmählich das gefühl ein, dasz man nicht zu rasch lesen darf, wenn man etwas verstehen will. ein wirkliches auffassen des inhalts scheint jedoch erst von III^{a} ab einzutreten, von da ab bleibt die normale lesezeit constant = 30—33.[5] beim lateinischlesen, reihe 1 und 3, bleiben die normalen zeiten ungefähr bis III^{b} gröszer, als die beim raschlesen gefundenen, eine constante zeit scheint erst von I^{b} ab erreicht zu werden = 52—53.[6]

Wenn nun ohne zweifel der umfang des bewustseins sich in der beschriebenen weise entwickelt, so ergeben sich für den unterricht, der doch die geistige entwicklung nach kräften fördern soll, folgende hauptregeln:

1. Unterricht in der muttersprache. das kind hat, bevor es zur schule kommt, bereits, wenn auch mehr oder weniger dialektisch, sprechen, also bis zu einem gewissen grade denken gelernt.

[5] philol. stud. II s. 643 ergab sich für B 29 (aus 500 wörtern: 34), für die übrigen deutschen versuchspersonen ebenfalls 29—33; diese zahlen wurden bei wiederholtem lesen desselben abschnitts eher gröszer als kleiner, für B = 32—35.

[6] für B ergab sich a. o. 53.

jeder unterricht musz von der bereits erreichten entwicklungsstufe aus weiter bauen; der erste schulunterricht hat also mit ganzen gedanken zu beginnen. nach einer früher ziemlich allgemein verbreiteten methode lernte das kind zunächst einige leichtere buchstaben i n usw. schreiben, allmählich auch die schwierigeren, und muste dann dieselben allmählich schreibend und lesend zusammensetzen, so dasz nach einigen monaten einmal ein wort herauskam, was dem kinde von früher her bekannt war. bis zu diesem zeitpunkte hatte das kind lauter neue dinge zu sehen und zu hören bekommen, die mit seinen früheren begriffen gar nicht zusammenhiengen; kein wunder, wenn viele kinder von vorn herein kein interesse am unterricht bekamen. diese methode ist glücklicherweise überwunden und man beginnt jetzt wohl überall mit gedanken. diese gedanken müssen offenbar dem kindlichen begriffsvermögen entsprechend sehr einfach sein, etwa indem man das bild eines hauses, eines rades zeigt: das ist ein haus, das ist ein rad; es wäre natürlich falsch, wie das vielfach geschieht, mit geschichten anzufangen, denn eine ganze — auch noch so einfache — geschichte zu fassen und zu behalten, ist der kindliche horizont noch zu eng. durch mündliche betrachtungen schält man aus dem einfachen gedanken das — natürlich concrete — hauptwort haus, rad heraus und zerlegt dasselbe, natürlich auch zunächst mündlich in seine lautbestandteile h-a-u-s, r-a-d, indem man zunächst die vocale, dann die consonanten heraushören läszt. das wort in buchstaben zu zerlegen, wäre falsch, weil das kind das wort nur als lautcomplex kennt, im gesprochenen worte aber z. b. er a de nicht enthalten sind. ist das zerlegen der wörter in laute mündlich genügend geübt, so schreibe und lese man dem kinde die einzelnen laute und zugleich das ganze wort vor und lasse dieselben nachschreiben und nachlesen. sind dem kinde die einfachsten lautzeichen und wörter geläufig, so gehe man sofort zum schreiben und lesen des ganzen gedankens über, das ist ein haus, nachdem man ihn zuvor, wieder mündlich, in die einzelnen wörter zerlegt hat. das kind wird so möglichst bald lernen, den ganzen satz als hauptsache, die wörter und lautzeichen nur als bestandteile anzusehen.

Geht man weiter zu längeren sätzen oder kleinen perioden über, so liegt die gefahr sehr nahe, dasz der schüler vor leseschwierigkeiten gar nicht zum auffassen des gedankeninhalts kommt. man lese also den satz selbst vor, zerlege ihn mit den kindern gemeinschaftlich in die einzelsätze, mache die art der zusammensetzung — möglichst an beispielen und ohne allgemeine regel — klar und was damit hand in hand geht, den sinn der einzelsätze und des ganzen satzes. ist der sinn aufgefaszt, so lasse man nun die schüler lesen, lese dazwischen wieder einmal selbst und lasse so lange lesen, bis der satz flieszend und dem sinne entsprechend, also mit richtigen pausen (interpunctionen) und richtiger betonung gelesen wird. um dem schüler dabei das anklammern an das gedruckte wort, das gröste hindernis für ein lesen nach dem sinne, möglichst bald abzugewöhnen,

lasse man in gewissen intervallen vom buche aufsehen und aus dem gedächtnis weiter lesen, eine methode die vor allem — bei einzelnen, wie bei abteilungen angewandt — zur erregung der aufmerksamkeit ungemein beiträgt. hat man in dieser weise einen satz wiederholt lesen lassen, so versuche man, den ganzen satz aus dem gedächtnis hersagen zu lassen. ein schüler, welcher sich an diese art des auswendiglernens gewöhnt, wird beim hersagen oder erzählen nicht leicht mitten im gedanken stecken bleiben.

Auf einer nächst höhern stufe läszt man längere perioden und kleine zusammenhängende abschnitte in analoger weise lesen. hierbei kommt neu hinzu, dasz man auszer dem inhalt der einzelnen sätze auch den hauptinhalt des ganzen abschnitts zu verstehen lehren musz; es geschieht das in der form der freien — längeren oder kürzeren — nacherzählung. geschieht das schriftlich, so haben wir die einfachste form des deutschen aufsatzes. bei diesem mündlichen oder schriftlichen nacherzählen hat man die beste gelegenheit, durchgenommene regeln zu repetieren und einzuprägen, indem man jeden satz mit hilfe früherer beispiele corrigieren läszt. nach den oberen classen zu wird weiter verlangt werden müssen, dasz der schüler einen längern abschnitt in kurze gedanken zusammenfaszt, also die disposition angibt, oder dasz er umgekehrt einen kurzen gegebenen gedanken (thema) selbständig ausführlicher ausdrückt. dasz jeder solcher gegebene gedanke scharf begrenzt sein musz und dasz die schwierigkeit der ausführlichen bearbeitung stufenmäszig steigen musz, ist allgemein anerkannt; über diese schwierigkeit werde ich im abschnitt II einige bemerkungen zu machen gelegenheit haben.

2. Unterricht im latein. bei beginn des unterrichts sind die lateinischen lettern bereits bekannt, die wenigen notwendigen lautregeln sind aus den vorkommenden beispielen zu entwickeln; aus dem vorigen ergibt sich, dasz man nicht leseübungen machen darf, so lange der inhalt des gelesenen nicht verstanden werden kann. da wir die deutschen wörter aus gedanken heraus gewonnen haben, so könnte man ohne gefahr mit lateinischen wörtern beginnen. viel interessanter für den schüler und darum ersprieszlicher ist es jedoch, mit kleinen sätzen anzufangen rana nat in aqua und an ihnen die 1e declination und etwa das präsens der 1n conjugation einzuüben.[7] sobald die regelmäszige formenlehre und die wichtigsten unregelmäszigkeiten genügend eingeübt sind, kann man sofort mit einfacher lectüre beginnen, hierbei etwaige weitere unregelmäszigkeiten merken und syntaktische regeln aus den beispielen herausfinden lassen. unregelmäszigkeiten, welche bei mehrjähriger lectüre nicht vorkommen, kann man dem schüler als unnützen ballast

[7] nach dieser methode sind die quintaner zwei jahre lang unterrichtet worden. die zu tab. III gehörigen versuche ergeben, dasz um 10 deutsche wörter ins lateinische und 10 andere aus dem lateinischen ins deutsche zu übersetzen, zusammen gebraucht werden: V 247, IV 278, III^b 233″.

ersparen. die gefundenen syntaktischen regeln mitsamt den zugehörigen beispielen lasse man von den schülern von zeit zu zeit nach einem gewissen princip ordnen, so werden sie sich auf dem papier und im gedächtnis eine wohlgeordnete grammatik selbst anlegen — und will man besondern grammatischen unterricht daneben fortsetzen, zu angegebenen regeln selbst vielfach beispiele anführen können.

Im anfange werden bei der lectüre viele unbekannte wörter vorkommen; diese aufzuschlagen ist sache der häuslichen präparation und darin allein kann diese präparation zuerst bestehen. das übersetzen hat zunächst von lehrer und schülern gemeinsam zu geschehen und zwar erst ganz wörtlich, damit die lateinische construction genau verstanden wird. sobald aber der sinn des satzes einigermaszen klar geworden ist, ist sofort mit einzuprägen, wie wir den gedanken im deutschen möglichst entsprechend, aber gut deutsch ausdrücken würden. ob der sinn richtig aufgefaszt ist, erkennt man schon daraus, ob nach dem durchnehmen der satz lateinisch und deutsch richtig gelesen, nach wiederholtem lesen richtig hergesagt wird. um aus dem übersetzen möglichst viel nutzen zu ziehen, lasse man gleich von anfang an möglichst oft retrovertieren, und zwar gebe man das deutsche nicht als wörtliche übersetzung des lateinischen, sondern in gutem deutsch. auf diese weise lernt der schüler von vorn herein gedanken übersetzen und merkt sich bei dieser gelegenheit eine menge von phrasen und grammatischen beispielen.[8] das gedankenübersetzen wird wesentlich gefördert, wenn man jeden lateinischen satz im deutschen auf mehrere arten ausdrücken läszt, und wenn man anderseits beim retrovertieren den deutschen satz — soweit dem schüler möglich — im lateinischen mehrfach ausdrücken läszt. der schüler lernt so erkennen, dasz der gedanke das wesentliche ist, was man in verschiedenen sprachen und auch in jeder einzelnen sprache verschieden in worte fassen kann. ich glaube, dasz durch eine solche methode, wenn sie auch im anfange viel zeit erfordert, nicht nur für das latein, sondern überhaupt für die entwicklung des menschlichen geistes sehr viel erreicht werden kann. auch die grammatik kommt, trotzdem ich das freie d. h. gedankenübersetzen betone, keineswegs zu kurz.[9]

Was hier für das latein bemerkt ist, gilt im allgemeinen für

---

[8] die phraseologien und synonymiken sollten ausdrücklich darauf hinweisen, dasz die phrasen in übersetzung nicht von wörtern, sondern von gedanken bestehen, dasz z. b. bellum inferre alicui nicht nur heiszt jemand mit krieg überziehen, sondern jemandem den krieg ins land tragen, den krieg mit jemand beginnen usw.

[9] ich habe selbst diese methode in III[b] beim Caesarunterricht seit einiger zeit angewandt und war erstaunt, wie sehr die aufmerksamkeit selbst der schwächsten schüler angespannt wurde. man versuche es einmal mit der methode; die zeit, die man im anfange zusetzt, wird man später bei andern gelegenheiten wieder sparen können, übrigens non multa, sed multum.

alle fremden sprachen, besonders für die, deren aussprache wir uns wie im latein bequem gemacht haben. für den unterricht in den neueren sprachen ist nur hinzuzufügen, dasz hier besonders viel vor- und nachzusprechen, vor- und nachzulesen ist. die lautregeln entwickelt man wieder an beispielen, ebenso läszt man unregelmäszigkeiten und grammatische regeln möglichst aus der lectüre finden und zusammenstellen. da das ziel des neusprachlichen unterrichts neben dem schriftstellerverständnis besonders der mündliche gebrauch der sprache ist, so gewöhnt man die schüler von vorn herein an das verständnis vorgesprochener sätze, wechselt also auf den untersten stufen schon zwischen extemporalen und dictaten ab.

Nach diesen allgemeinen schlüssen kehren wir noch einmal zurück zu den in tab. I gegebenen zahlen. ich möchte jetzt aufmerksam machen auf das verhältnis der beim latein und beim deutschen gebrauchten zeiten. in VII wird zum latein 3.64 mal so lange zeit gebraucht als zum deutschen; die sämtlichen verhältniszahlen sind von VII nach I^a hin:

3.64 2.58 2.49 2.35 2.04 1.97 2.02 1.93 1.92 1.89

schlieszlich wird also zum latein nicht mehr ganz doppelt so viel zeit gebraucht als zum deutschen. es ist nun eine frage von allgemeinem interesse, ob bei noch weiterer beschäftigung mit dem latein, oder überhaupt mit einer fremden sprache, die untere grenze schlieszlich der im deutschen gleich wird, ob sie gröszer bleibt oder ob sie sogar kleiner werden kann. diese frage deckt sich mit der andern, ob ein gebildeter ausländer seine muttersprache rascher spricht, als wir die unsrige, denn wir können bei unausgesetzter beschäftigung mit einer sprache dieselbe vermutlich ebenso gut lernen als der in ihr erzogene. für die alten sprachen läszt sich die frage vielleicht aus alten überlieferungen entscheiden; für die neueren sprachen bietet unsere versuchsmethode ein mittel. man hört häufig klagen, dasz der ausländer viel rascher spräche als wir. zum groszen teil liegt das daran, weil wir seine muttersprache nicht genügend beherschen; er spricht rascher, als wir es verstehen, scheint also rascher zu sprechen, als wir es unter uns thun. aber ist es nur täuschung? kann nicht z. b. der Engländer, der nicht nur bei der aussprache viele consonantenverbindungen abgeschliffen hat, sondern auch — und das ist das wesentlichere — weniger verwickelte perioden baut als der Deutsche, wirklich rascher sprechen und lesen als wir? in C.s versuchen [10] brauchten um 100 wörter in ihrer muttersprache zu lesen, die fünf Deutschen beim raschen lesen im durchschnitt 218, normal 286, die fünf Engländer 180 bzw. 245. es scheint hiernach wirklich, dasz die Engländer rascher lesen; vielleicht ist aber auch der sinn des englischen abschnittes leichter ver-

[10] phil. stud. II s. 644.

ständlich gewesen. es wäre indessen nicht schwer, ähnliche versuche in gröszerer zahl anzustellen, sie würden über die bezeichnete frage genügend aufklärung geben.

Ich gehe zu weiteren versuchsreihen über, in denen vorgang 2 (s. o. die thätigkeit des gedächtnisses) etwas erschwert ist: es ist nicht mehr einfach zu lesen, sondern zu einem gegebenen wort in bestimmt vorgeschriebener weise ein anderes zu finden und auszusprechen. diese versuche will ich benutzen, um zu zeigen, wie man aus den erhaltenen zeiten auf die art des unterrichts zurückschlieszen kann.

10 deutsche wörter sind ins lateinische zu übersetzen, ebenso 10 lateinische ins deutsche, endlich ist jedesmal das verhältnis der beiden zahlen berechnet:

tab. III.

dtsch.-lat.	U 155	M 103	O 80
lat.-dtsch.	„ 160	„ 83	„ 60
II : I	„ 1.03	„ 0.82	„ 0.76

in den untersten classen erfordert es mehr zeit, aus dem lateinischen ins deutsche zu übersetzen als aus dem deutschen ins lateinische, auf der mittleren und noch mehr auf der oberen stufe ist es dagegen umgekehrt. offenbar ist in den unterclassen mehr aus dem deutschen ins lateinische und zwar wort für wort übersetzt worden; in den mittel- und oberclassen ist mehr aus dem lateinischen ins deutsche übersetzt worden.

Nehmen wir weiter einen vorgang aus dem mathematischen unterricht: zu 10 aufgaben aus dem kleinen einmaleins sind die resultate anzugeben. die gebrauchten zeiten sind:

VII 145 U 136 M 129 O 89

diese zeiten nehmen ab — die vorgänge kommen fortwährend vor, die sämtlichen zahlen sind jedoch:

145 138 119 151 132 154 102 91 81 94

die zahlen nehmen also nicht regelmäszig ab, sie schwanken — die vorgänge werden in den mittleren und oberen classen nicht ausdrücklich geübt, sondern kommen nur bei den sonstigen arithmetischen aufgaben mehr oder weniger oft vor.

Zu 10 europäischen hauptstädten sind die länder zu nennen, die gefundenen zeiten sind von IV an aufwärts:

303 230 143 114 118 145 100

in VI und V waren mehrere von den städten noch unbekannt, die gemessenen zeiten haben also keinen wert, von IV ab tritt eine bedeutende abnahme ein, die aber von II[b] ab nicht mehr merkbar wird — die geographie tritt von II[b] ab im gymnasiallehrplan nicht mehr als besonderes fach auf und wird daher vernachlässigt.

Schlieszlich füge ich noch eine reihe von versuchen hinzu über

vorgänge, die im schulunterricht nicht besonders geübt werden, aber im täglichen leben fortwährend vorkommen, nemlich über das erkennen und benennen von farben. würden die farbenbezeichnungen in buchstaben gedruckt, so hätten wir 100 deutsche wörter zu lesen, erhielten also die zahlen der tab. II, ich wiederhole dieselben in der ersten horizontalreihe. in der zweiten waren die 5 gewöhnlichen farben blau, rot, grün, gelb, schwarz, in der dritten noch violett, orange, grau, braun, rosa in manigfachem wechsel auf einem carton aufgeklebt, so dasz jedesmal 100 kleine farbenquadrate herauskamen. diese kleinen quadrate waren der reihe nach zu benennen.

tab. IV.

100 wörter	60	50	49	48	41	38	37	38	32
100 farben (5 versch.)	83	66	79	66	63	56	63	63	54
100 „ (10 „)	135	99	119	123	100	91	112	99	86

die tabelle zeigt, dasz die zahlen der 2n und 3n reihe keinerlei bemerkenswerte abnahme erkennen lassen — die vorgänge werden im unterricht so gut wie gar nicht geübt. wir sehen weiter auch, dasz es leichter ist das gedruckte wort rot zu lesen als die farbe zu benennen; das lesen wird ja viel mehr geübt als das benennen der farben.

Fassen wir diese kurzen bemerkungen zusammen, so sehen wir, dasz unsere zahlen jederzeit rückschlüsse darauf gestatten, ob und wie weit ein geistiger vorgang beim unterricht berücksichtigt wird. bei sorgfältiger auswahl der zu messenden vorgänge und der zu benutzenden versuchspersonen ist es uns möglich, ein genaues bild von den fortschritten der schüler und einen genauen zahlenwert für den standpunkt der classe oder der ganzen schule zu erhalten. vergleichen wir solche für einzelne fächer, einzelne classen oder die ganze schule gefundenen zahlen bei verschiedenen anstalten, so müssen wir finden können, auf welcher schule die bessere methode angewandt wird, welche von zwei methoden die bessere ist, und sogar wie viel sie besser ist.

Mühlhausen in Thüringen. G. O. Berger.

57.

FRANZ KERNS REFORMVORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT IN DER DEUTSCHEN SATZLEHRE.

Die manigfachen widersprüche, unklarheiten und willkürlichkeiten, an denen die üblichen satztheorien leiden, haben bisher vielen den unterricht in der deutschen satzlehre verleidet und denselben so wenig fruchtbringend gemacht. Franz Kern möchte jene übelstände beseitigen. in seinem buche 'die deutsche satzlehre. eine unter-

suchung ihrer grundlagen. Berlin 1883' sucht er die wissenschaftliche unhaltbarkeit mancher lehren, wie die von der copula, nachzuweisen; in seiner schrift 'zur methodik des deutschen unterrichts. Berlin 1883' veranschaulicht er an einem beispiele, an der grammatischen analyse einer kleinen Lessingschen fabel mit quartanern, wie man ohne jene bedenklichen lehren dem schüler ein verständnis vom bau des satzes eröffnen könne; in seinem 'grundrisz der deutschen satzlehre. Berlin 1884. zweite auflage 1885' stellt er zusammen, was nach seiner meinung ein schüler von deutscher satzlehre zu lernen hat. Kern hat manche lebhafte zustimmung, aber auch widerspruch gefunden. die geäuszerten, teils aus der wissenschaft, teils aus der praxis hergenommenen bedenken zu widerlegen, war der zweck seiner schrift 'zur reform des unterrichts in der deutschen satzlehre. Berlin 1884'; und seine vor kurzem erschienene schrift 'zustand und gegenstand. betrachtungen über den anfangsunterricht in der deutschen satzlehre. nebst einer lehrprobe. Berlin 1886' sucht zu zeigen, dasz seine methode, die von ihm empfohlene praxis, vom finiten verbum auszugehen, sogar für den ersten grammatischen unterricht sehr geeignet ist, wo die schüler aus gegebenen (gelesenen oder gehörten) sätzen erst die wortarten und ihre formen kennen lernen sollen. dasz sie aber erst recht geeignet ist, sextanern, die also bereits die wortarten kennen und conjugieren und declinieren gelernt haben, das verständnis des satzes, das verständnis für das verhältnis, in welchem jedes im satze gegebene wort zu dem andern steht, zu eröffnen, will ich im folgenden darzulegen versuchen. dabei will ich Kerns ansichten und vorschläge nach seinen schriften noch einmal begründen, wo sich dazu gelegenheit bietet, damit auch der sache fernerstehende, die seine früheren arbeiten vielleicht nicht kennen, wissen, was er will und wie er es begründet. was nach meiner meinung vielleicht anders aufzufassen wäre, habe ich an passender stelle angemerkt. ich habe nach Kerns vorschlägen, nach seinem grundrisz der deutschen satzlehre, in den classen sexta bis tertia des gymnasiums unterrichtet. vielleicht ist mir deshalb ein urteil über diese methode und ihre resultate gestattet.

Sextaner dahin zu bringen, dasz sie das finite verbum in einem satze auffinden, fällt nicht schwer, wenn man ihnen gesagt hat, dasz indicative, conjunctive und imperative die finiten formen sind, weil sie die bezeichnung einer verbalperson enthalten (Kern grundr. § 2). trotz der gleichartigkeit der formen wird jeder sextaner in dem satze 'sie können schwimmen', den Kern zust. u. gegenst. s. 3 anführt, sofort das verbum erkennen, in dem eine personenbezeichnung enthalten ist. sie begreifen auch § 4 des grundrisses: 'die finiten verba können niemals mit einer andern wortclasse vertauscht werden. das unterscheidet sie nicht nur von den infinitiven und participien (den infiniten verbalformen), sondern von allen übrigen wortarten.' in dem satze: die wahrheit kommt immer an den tag, kann ich statt 'wahrheit' ohne wesentliche änderung des sinnes sagen

'das wahre', 'was wahr ist', also das substantiv vertauschen mit einem adjectiv oder einem relativsatz, statt des adverbs 'immer' kann ich setzen 'jeder zeit', also casus eines substantivs, statt 'an den tag' vielleicht noch 'heraus', also für das substantiv mit präposition ein einfaches adverb. statt des finiten verbums 'kommt' kann ich aber weder ein substantiv, noch adjectiv, noch adverb noch sonst irgend einen andern redeteil setzen, sondern, wenn ich es mit einem gleich bedeutenden ausdruck vertauschen will, musz ich immer wieder ein finites verbum haben. das finite verbum ist also der redeteil im satze, der in allem wechsel beharrt, der keinen ersatz durch andere wortarten zuläszt; 'sollte nicht dieser satzteil, der eine so auffallende rolle spielt, eine ganz besondere function haben?' fragt Hubatsch (Kerns ansichten beipflichtend i. d. verhandl. d. direct.-vers. bd. 25. s. 380). 'was wird überhaupt durch das verbum finitum ausgedrückt? jedes verbum bezeichnet einen zustand; das verbum finitum aber enthält auszer dem ausdruck dieses zustandes, des verbalinhaltes, noch den ausdruck einer person oder sache, einer subsistenz, welcher der zustand, der verbalinhalt, inhäriert. verbalinhalt und verbalperson erscheinen im verbum finitum zu einer einheit verbunden, und diese durch das verbum finitum als vollzogen ausgedrückte verbindung bildet eben eine ganz bestimmte form des gedankenausdrucks, die wir zum unterschiede von andern formen desselben s a t z nennen.' mit diesen worten faszt Hubatsch Kerns lehre vom finiten verbum treffend und kurz zusammen. — Von den beiden infiniten formen ist nach Kern grundr. § 3 der infinitiv als ein vom verbalstamm gebildetes substantiv (verbalsubstantiv § 7) anzusehen, das participium als ein vom verbalstamm gebildetes adjectiv (verbaladjectiv § 7).

Wenn nun die sextaner bereits wissen, dasz jeder satz eine mitteilung enthalten müsse (zust. u. gegenst. vorrede s. XVIII u. s. 133, 16), und sie nun durch grundr. § 5 anm. erfahren, dasz nur durch indicative, conjunctive und imperative etwas ausgesagt wird, so verstehen sie Kerns definition vom satze grundr. § 10: 'satz ist der ausdruck eines gedankens mit hilfe eines finiten (ausgedrückten oder zu ergänzenden) verbums.' auch die imperativischen sätze drücken, sagt Kern in der anm. zu § 10, einen g e d a n k e n aus, aber als einen solchen, welchen der redende v e r w i r k l i c h t wissen will.

Das finite verbum ist also nach Kern derjenige bestandteil des sprachlichen ausdrucks, der diesem die satzform gibt; es ist das für den satz unumgänglich nötige (§ 6 grundr.). daher sind auch nur solche gedankenausdrücke, in denen das fehlende finite verbum mit selbstverständlichkeit zu ergänzen ist, nach Kern als sätze zu betrachten. so versteht man dann auch jene klammer in Kerns definition vom satze, zumal er selbst noch ausdrücklich in § 6 grundr. sagt: 'das finite verbum musz in dem satze entweder durch ein wort wirklich a u s g e d r ü c k t sein, oder es wird zwar ausgelassen, aber

zu den gesprochenen worten stets hinzugedacht.' 'sätze letzterer art', fährt Kern § 6 fort, nennt man unvollständige oder elliptische sätze, z. b.: schönen dank. (hinzugedacht wird, 'sage ich dir'); zurück! (hinzugedacht wird 'tritt' oder 'tretet'). wir drücken also oft unsere meinung aus, ohne in vollständigen sätzen zu sprechen.' — In seiner neuesten schrift 'zust. u. gegenst.' s. 47 unterscheidet Kern von diesen 'unvollständigen sätzen', einem vorschlage Erdmanns folgend, die 'unvollkommenen sätze.' zur ref. s. 48 anm. hatte er diese unterscheidung schon in aussicht gestellt. nun (zust. u. gegenst. s. 47) gibt er sie: 'ich nenne unvollständige sätze solche, welche durch die ergänzung eines sich allen hörern oder lesern gleichmäszig und mühelos darbietenden wortes, besonders des finiten verbums, zu sätzen im gewöhnlichen sinne vervollständigt werden, unvollkommene dagegen diejenigen wortverbindungen, die keine satzform angenommen haben, auch nicht von den hörern und lesern durch ergänzungen in solche zu bringen sind, und doch mitteilungen von gedanken sind. zu den unvollkommenen sätzen gehören begreiflicherweise auch die worte 'ja' und 'nein', die durch ergänzung niemals zu sätzen vervollständigt werden können, denen man vielmehr nur, wenn ihr sinn durch den zusammenhang nicht deutlich sein sollte, besondere sätze hinzufügen kann, um diesen zweck zu erreichen.' für einen unvollständigen satz erklärt Kern ref. s. 48 das blosze 'aufgepasst!', weil oder insofern die worte: 'jetzt musz werden' zu ergänzen sind. und nach Kern wäre auch das blosze 'wohin?' (zust. u. gegenst. s. 62) ein unvollständiger satz in dem falle, dasz ich auf der strasze gehend einem freunde begegne und derselbe mich fragt: 'wohin?'. denn ich weisz, dasz er an mein gehen denkt, wenn er auch nicht die worte: 'gehst du?' ausspricht, die eben zu ergänzen sind.

Also: 'satz ist der ausdruck eines gedankens mit hilfe eines finiten (ausgedrückten oder zu ergänzenden) verbums.' das für jeden satz unentbehrliche wort ist das finite verbum, ja ein bloszes verbum finitum kann schon allein einen satz bilden, ist der satz in nuce. denn in dem wesen jedes finiten verbum liegt es subject und prädicat in sich zu schlieszen. 'die verbalperson ist das subject, der verbalinhalt das prädicat des satzes.' ausdruck einer subsistenz, wenn auch der allerunbestimmteste, neben dem verbalinhalt, der einen zustand (für sich allein nach § 7 durch den infinitiv ausgedrückt oder nach zust. u. gegenst. s. 67 durch den stamm angedeutet) bezeichnet, ist nötig, 'damit eine aussage zu stande komme. diesen satzbildenden zweck hat die personenbezeichnung' (ref. s. 16), die personalendung (zust. u. gegenst. s. 67 u. 68 anm.).

Forderte ich die schüler auf, sätze auszusprechen, die nur aus einem wort, dem verbum finitum, bestehen, so nannte mir jeder sofort imperative wie: antworte. fragte ich, was uns hier mitgeteilt würde, so antworteten sie, dasz jemand etwas thun soll, nemlich antworten (verbalinhalt, zustand). fragte ich weiter, ob sie aus der

verbalform auch erkennen, wer antworten soll, so wuste jeder, dasz es der angeredete, die zweite person sei, d. h. subject (verbalperson) und prädicat (verbalinhalt) waren klar durch jene form ausgedrückt. sie erkannten auch formen wie bin, bist, ist als erste, zweite und dritte personen, empfanden aber, dasz trotz der deutlichen bezeichnung des subjects durch die formen selbst noch ein besonderes wort, welches das subject gleichsam noch einmal kräftiger ausdrückte, hinzugefügt werden muste, um der gewöhnlichen ausdrucksweise zu entsprechen. im lateinischen hatten sie das nicht nötig gehabt. alle ersten und zweiten personen sind da schon an sich sätze, denen man in gewöhnlicher sprechweise ein personalpronomen als besonderes subjectswort gar nicht hinzufügen darf. sie drücken klar subject und prädicat aus. daher ist es ganz verkehrt, wenn gelehrt wird, dasz zum vollen verständnis von canto ein ego zu ergänzen ist. die finiten verbalformen allein sind hier schon zugleich ausdruck des subjects und des prädicats. deshalb müste man, 'um bald zu inhaltvollen sätzen zu gelangen' (zust. u. gegenst. s. 57) in der lateinischen elementargrammatik mit den formen des verbums anfangen. — Bei den drei verschiedenen formen bin, bist, ist denkt man an drei verschiedene arten von subsistenzen, nemlich an sich selber, an den angeredeten, an etwas von beiden verschiedenes (ref. s. 12) d. h. an die erste, zweite und dritte person. 'die erste person', sagt Kern grundr. § 12, 'bezeichnet den sprechenden selber, die zweite denjenigen, an welchen die rede gerichtet ist, die dritte irgend etwas, was sowohl vom redenden wie vom angeredeten verschieden ist (mensch oder sache)'. mit diesen worten gibt er eine verständige erklärung der dritten person, die sonst als die 'besprochene' bezeichnet zu werden pflegte. mit recht fährt er fort 'alle drei personen aber bezeichnen immer etwas besprochenes, etwas, wovon geredet wird. steht also das verbum in der ersten person, so ist eben der sprechende zugleich derjenige, über welchen gesprochen wird, das heiszt, der sprechende und der besprochene sind ein und dieselbe person.'

Trotz des klaren ausdrucks des subjects in den verbalformen bin, bist setzt man noch als ein besonderes subjectswort ich und du vor, und ein solches besondere subjectswort hinzuzufügen ist bei der dritten person, die allein immer nur ein ganz unbestimmtes subject andeutet, fast zwang, bei den anderen, ausgenommen beim imperativ, regel. Kern nimmt mit recht für das deutsche nur imperative zweiter person an (zust. u. gegenst. s. 75 anm.). wird also die verbalperson durch ein besonderes wort bestimmt, so nennt Kern dieses passend subjectswort. das subjectswort ist also zu definieren als bestimmung der verbalperson. dasz aber das subjectswort eine bestimmung zum finiten verbum, also von ihm abhängig ist, wird besonders dadurch klar, dasz es durch einen abhängigen satz (nebensatz) vertreten werden kann, und nicht nur das im nominativ stehende (grundr. § 108, I a), sondern auch das im vocativ (grundr. § 108, I b u. deutsche satzl. s. 63). — Kern nemlich meint wohl mit

recht in seiner neuesten schrift (zust. u. gegenst. s. 72 anm.), 'dasz das subjectswort in allen sätzen, deren verbum in zweiter person steht, ein vocativ ist, wenn es nicht vielleicht besser ist, in deutscher grammatik gar nicht von vocativen zu sprechen, sondern sich mit der lehre zu begnügen, dasz der nominativ auch als casus der anrede diene.' — Er hat diese ansicht schon in seinem grundrisz, allerdings nur in einer anmerkung zu § 25, angedeutet: «in allen sätzen, deren finites verbum in zweiter person steht, ist das subjectswort eigentlich als vocativ (als casus der anrede) zu betrachten, auch das pronomen 'du'». im text hatte er noch in § 24, 'um gegen das herkömmliche nicht allzusehr zu verstoszen', gelehrt: 'das subjectswort steht in indicativischen und conjunctivischen sätzen im nominativ, in imperativischen im vocativ.' in seinem buche 'zustand und gegenstand' scheut er sich, nachdem kritiker ihm zugestimmt haben, nicht vor jener consequenz, so dasz in einer neuen auflage jene anmerkung ganz fortfallen kann, dafür aber § 24 etwa so lauten wird: 'das subjectswort steht im nominativ; in sätzen, deren finites verbum in zweiter person steht, nennt man diesen als casus der anrede auch vocativ.'

Danach würde es sich empfehlen, in solchen fällen, wo dieser vocativ bloszes subjectswort beim imperativ ist, das komma vor demselben wegzulassen und nur, wenn die anrede des nachdrucks wegen zum anruf wird und das subjectswort dann dem imperativ vorangeht (grundr. § 106), ein komma zwischen beide zu setzen. dann müste § 145, 3 in dem grundrisz lauten: «der vocativ als anruf wird von den übrigen teilen des satzes durch kommata getrennt, sei es dasz er einem andern casus hinzugefügt wird, wie in dem beispiele 'dir, lieber freund, habe ich stets vertraut', oder dasz er des nachdrucks wegen als subjectswort seinem imperativ vorangeht, wie in dem beispiel: 'Karl, komm'», das Kern grundr. § 106 gibt. in seiner schrift 'zustand und gegenstand' behandelt er (s. 72 anm.) den satz: 'Karl, komm sogleich hierher.' vorher steht 'komm Karl' ohne komma, so dasz Kern selbst jetzt in dem falle, wo das im vocativ stehende subjectswort als blosze anrede seinem imperativ folgt, das komma zwischen beiden zu streichen scheint. dann hätte er auch s. 69 das komma zwischen komm und junge weglassen sollen. läszt er es doch (deutsch. satzl. s. 53) auch vor dem nachgestellten subjectswort hinter dem indicativ der zweiten person in dem beispiele aus Goethes wanderer fort 'lächelst fremdling über meine frage'. in dem andern beispiele, das er an derselben stelle gibt, ist wohl besser nach dem vorangestellten vocativ ein komma zu setzen: 'mein sohn, fängst jetzt an zu verzagen.' — Denn auch bei indicativen und conjunctiven der zweiten person wird wohl besser das voranstehende subjectswort durch ein komma getrennt mit ausnahme der pronomina 'du' und 'ihr'. nur in dem falle, dasz diese lesztern noch mit andern vocativen verbunden voranstehen, werden sie zugleich mit diesen von ihrem verbum getrennt werden können, wie in Uhlands gedicht

'der blinde könig' bei der zusammenstellung: 'Gunilde, du befreite, singst mir den grabgesang.' an diesem beispiele namentlich macht Kern klar, dasz auch bei imperativen die vocative als subjectsworte aufzufassen sind. in jenem 'indicativischen satze (dessen sinn übrigens ein durchaus imperativischer ist)', sagt er deutsch. satzl. s. 60 f., 'sind die drei ersten worte unbestritten subject'. (er hätte für subject besser und nach seiner eignen lehre subjectsworte schreiben sollen) 'das sollte nun plötzlich', fährt er fort, 'anders werden, wenn der dichter (mit demselben sinne) fortgefahren hätte 'sing mir' statt 'singst mir'?' nein vielmehr in beiden fällen sind jene vocative subjectsworte, wie denn überhaupt bei finiten verben der zweiten person die subjectsworte im vocativ stehen. beim imperativ stehen diese als blosze anrede nach. dies ist auch der fall bei der höflichen anrede: 'sie' z. b. 'kommen sie'. diese form ist eigentlich die dritte person im conjunctiv (vgl. Grimm grammatik IV 204). von dieser aber wissen wir schon, dasz sie fast immer durch ein subjectswort deutlicher bestimmt wird. wenn also auch imperativformen in der zweiten person wie 'komm' und 'kommt' schon an und für sich das subject klar ausdrücken, musz doch jene dritte verbalperson noch näher durch ein subjectswort bezeichnet werden. auch in jener anwendung der dritten person für die zweite, die angeredete person zeigt sich der 'universale charakter' (deutsch. satzl. s. 42) der dritten person. 'so ist auch die bezeichnung der ersten person für uns mitenthalten, wenn wir von den Europäern sprechen, und wir schlieszen uns keineswegs aus, wenn wir behaupten, dasz die menschen sterblich sind.' (deutsch. satzl. s. 43). und so läszt namentlich der redner, der redende, oft aus bescheidenheit oder schicklichkeitsgründen seine person in der allgemeinheit verschwinden und sagt lieber: 'die abgeordneten, die deutschen dichter statt: wir abgeordneten, wir deutschen dichter' (s. 45). die möglichkeit aller drei personen liegt also in der dritten. — 'Dagegen drückt die erste person im singular immer klar aus, dasz das subject der redende allein ist, und der plural der ersten person bezeichnet, dasz zu dem redenden noch andere hinzuzudenken sind, für welche der redende das wort ergreift' (s. 43), an denen ebenso wie an dem einen sprechenden der verbalinhalt haftend gedacht wird. und die zweite person im singular bezeichnet klar einen angeredeten, die im plural mehrere angeredete als subject. — 'die dritte verbalperson läszt sich nur durch negative merkmale definieren, als ausdruck derjenigen subsistenz, die weder der redende noch ein angeredeter ist' (s. 40). sie hat also eine ungemein weite sphäre. diese beschränkt in der regel ein im nominativ stehendes nomen oder pronomen, das zugleich jene subsistenz genauer bestimmt. verba, bei denen dies nicht möglich ist oder nur das sehr unbestimmte 'es' als subjectswort hinzugefügt werden kann, müste man deshalb nach G. J. Vossius mit Kern (deutsch. satzl. s. 32 u. grundr. § 22) richtiger innominativa als impersonalia nennen. ja es ist sogar seltsam, dasz man

gerade die verba unpersönliche nennt, welche vermöge ihres begriffsinhalts immer einer und derselben, der dritten person treu bleiben. auszer dem leeren und anderseits auch vieldeutigen 'es' ist kein wort geeignet zum sprachlichen besondern ausdruck für das subject zu dienen, welches in den sogenannten unpersönlichen verben durch die verbalendung bezeichnet ist. denn eben durch die finite form wird auch ihr vorstellungsinhalt an einer subsistenz der dritten person haftend gedacht, die allerdings nicht weiter bezeichnet, durch kein subjectswort determiniert werden kann. zu den veränderungen, den zuständen, die wir wahrnehmen und die uns mit recht als etwas unselbständiges erscheinen, treibt es uns ihre ursache, das selbständige, das ding, woran sie haften, aufzusuchen. ist dies völlig unerkennbar, so begnügt man sich damit, die veränderung oder den zustand an irgend einem unbestimmten etwas haftend zu denken, das nicht der redende, auch nicht der angeredete ist, und bezeichnet es höchstens durch jenes unbestimmte 'es', ohne das die unpersönlichen verba genau denselben sinn ausdrücken, wie 'mich friert' und 'es friert mich'. — 'Zu den fällen, in welchen der redende', sagt Kern deutsch. satzl. s. 41, 'nur den zustand kennt und empfindet, nicht das, woran er haftet, gehört das geheimnisvolle 'es' der patienten: 'es sticht, drückt mich dort', oder auf psychischem gebiet: 'mich ziehts zu ihm hin.' so sind die unpersönlichen verba zeugnisse für den fehlgeschlagenen versuch, eine deutlich zu bezeichnende subsistenz für den uns interessierenden zustand zu finden' (s. 39). — Oft allerdings kann auch ganz selbstverständliches und bekanntes in dem 'es' liegen, so in dem 'es' bei 'überall fängt es an zu blühen', natürlich das mir sehr bekannte, was blühen kann, die pflanzen. — Manchmal kommt es vor, dasz der redende sich damit begnügen musz, das unbekannte mit bekanntem zu vergleichen. so reden die dichter davon, dasz 'es in büschen und bäumen die ganze nacht wie träume flüstert' und ähnliches, wozu die romantische lyrik ('mir ists als ob' usw.) unzählige beispiele bietet. —

Dasz das pronomen 'es' am anfang der sätze neben oder besser vor einem masculinischen, femininischen und pluralischen subjectswort erscheint, erklärt sich Kern (s. 42) aus dem bestreben, dadurch zu verhüten, dasz der satz als frage aufgefaszt werde. in satzfragen, wo es sich darum handelt, ob die verbindung von verbalinhalt und subject überhaupt anzunehmen sei, steht das finite verbum, wie in der bestimmungsfrage das fragewort, am anfange. affirmative sätze mit invertierter wortstellung wie 'sah ein knab' ein röslein stehn' sind deshalb, weil sie mit satzfragen verwechselt werden könnten, selten. setzt man aber jenes 'es' davor: 'es sah ein knab' ein röslein stehn', so ist diese auffassung ausgeschlossen. — Dasz aber dieses vorläufige subjectswort 'es' auch vor pluralen verbalformen steht, wie in 'es giengen drei jäger wohl auf die birsch', scheint mir auch noch im neuhochdeutschen ein beweis zu sein für 'das appositionelle verhältnis, in welchem das subjectswort zu dem im verbum aus-

gedrückten oder angedeuteten subjecte steht' (s. 54), denn appositionelle wörter brauchen nicht im numerus und genus mit ihrem beziehungsworte übereinzustimmen (vgl. grundr. § 50). — Im mittelhochdeutschen finden sich solche discrepanzen sogar bei den vollen und eigentlichen subjectsworten, vgl. Grimm grammatik IV s. 197, und im griechischen, das ein vorläufiges subjectswort nicht kennt, sind dieselben bei neutralem pluralem subjectswort zur regel geworden. im neuhochdeutschen allerdings stehen die eigentlichen subjectsworte auch immer in demselben numerus wie die finiten verba, und gerade diese übereinstimmung bringt den subjectsnominativ in eine viel innigere verbindung mit dem finiten verbum als irgend einen andern casus, (den vocativ, der im deutschen ja als nominativ und subjectscasus aufzufassen ist, ausgenommen). 'und allein dadurch', sagt Kern deutsch. satzl. s. 46, 'erscheint er nach dem finiten verbum, dem unbedingt notwendigen in sätzen flectierender sprachen, als das nötigste. er regiert nicht das finite verbum, aber er ist seine allernächste bestimmung. während nemlich die obliquen casus sämtlich den verbal*inhalt* bestimmen und ihre verbindung mit dem finiten verbum nur an ihnen selber, nicht an der verbalform kenntlich ist, die keinerlei hinweisung auf sie ausdrückt (vgl. zust. u. gegenst. s. 89), bestimmt der subjectsnominativ nicht den verbalinhalt, nicht den zustand, sondern die person, die subsistenz, an welcher dieser zustand haftet, und diese seine bedeutung ist nicht nur an ihm selber kenntlich, sondern auch an der endung des finiten verbums, welche, den inhalt des nominativischen wortes nach der person, in der regel auch nach dem numerus andeutend, von ihm selber deutlich bestimmt wird.'

In jedem finiten verbum selbst also ist ein dreifaches enthalten, 'ausdruck eines zustandes, einer subsistenz und eine beide verbindende kraft'. wird diese subsistenz, an welcher der zustand haftet und die durch die verbalendung angedeutet ist, noch durch ein besonderes wort im nominativ oder vocativ näher bestimmt, so nennt man diese bestimmungen der verbal*person*, des subjects, subjectsworte. diesen subjectsbestimmungen gegenüber stehen die prädicatsbestimmungen, die bestimmungen zum verbal*inhalt*. wohl gibt es sätze, die nur aus dem finiten verbum, einer imperativform, bestehen, und andere, die durch das blosze hinzutreten eines subjectswortes vollständig und verständlich sind, wo von solchen zuständen die rede ist, die durch die form des finiten verbums als an einem gegenstand haftend bezeichnet werden und dadurch schon ausdruck eines klaren und abgeschlossenen gedankens sind, wie 'Karl schläft', 'du lügst'. — Viele zustände aber gibt es auch, die man sich nicht vorstellen kann, ohne noch an einen zweiten gegenstand zu denken, auf welchen der durch das verbum ausgedrückte zustand hinweist, wie zerschlagen und verfolgen. leicht finden die schüler ähnliche verba und lernen nun, dasz man die accusativform des nomens, welche das bezeichnet, worauf die handlung sich richtet, object nennt. dies

kann sein eine person, ein gegenstand oder ein zustand (zust. u. gegenst. s. 88). immer aber musz dieses object, wenigstens im deutschen, ein besonderes wort sein. daher ist es nicht nötig, wie zwischen subject und subjectswort, hier zwischen object und objectswort zu unterscheiden, was man im ungarischen zwar thun müste (vgl. zust. u. gegenst. s. 90). — Auch jedes object ist, wie jedes subjectswort (grundr. § 25), ein substantivisches wort (zust. u. gegenst. s. 88). denn auch in dem satze: 'er will ruhen' (zust. u. gegenst. s. 88) ist der als object des wollens bezeichnete zustand 'ruhen' ein verbalsubstantiv (grundr. § 25). der accusativ aber als casus des objects antwortet auf die frage: 'wen oder welchen gegenstand oder welchen zustand?' (zust. u. gegenst. s. 88), wie man das subjectswort erfragt durch: 'wer oder welcher gegenstand oder welcher zustand?' verba, deren objecte auf jene fragen antworten, würde ich transitive nennen. von ihren accusativen sind jene zu unterscheiden, die eine ausdehnung in der zeit oder im raume ausdrücken, wie: 'er blieb einen tag', 'er kam diesen weg', auch solche, die eine wertangabe enthalten wie: 'das buch kostet zwei mark', 'die summe betrug einen thaler'. diese letzteren rechnet Kern (grundr. § 30 anm. 1) wohl mit unrecht zu den objecten. schon hieraus sehen wir, wie manigfach der gebrauch des accusativs ist. nehmen wir noch beispiele hinzu wie: 'wut schnaubte er' oder 'er schläft den letzten schlaf', wo selbst intransitive verba mit einem accusativ verbunden werden, so werden wir auch infinitive in sätzen wie 'er gieng schlafen' verstehen und als accusative aufzufassen haben. als accusativ möchte ich auch den infinitiv tragen auffassen in dem von Kern (zur meth. s. 25) angeführten beispiele 'ich helfe dir tragen'. Kern scheint diesem infinitiv den wert eines dativs beizumessen, ihn für einen prädicatsdativ zu halten. er hat nemlich kurz vorher von den prädicatsaccusativen gesprochen, zu denen er auch die infinitive in der construction des accusativ mit dem infinitiv rechnet, so dasz in dem s. 25 angeführten satze: 'ich sehe ihn kommen' der accusativ 'ihn' object und der infinitiv 'kommen' prädicatsaccusativ wäre. dann fährt er fort 'eine ähnliche erscheinung ist bei dem verbum helfen, welches den dativ mit dem infinitiv regiert'. nun finden sich aber zwei gleiche casus als verschiedenartige bestimmungen zu demselben finiten verbum im neuhochdeutschen wenigstens nicht mehr vor, ausgenommen die doppelt gesetzten accusative und nominative. unter den erstern sind besonders zu behandeln die doppelten accusative bei 'lehren' und 'fragen', von denen der eine die person, der andere die sache bezeichnet. Kern erklärt (grundr. § 33, 4) beide für objecte, z. b. in den sätzen: 'wer hat dich diesen kunstgriff gelehrt?' und 'er fragte mich diese regel'. § 30 anm. 1 aber sagt er: 'objecte heiszen die accusative, welche bei einer verwandlung des satzes in das passiv subjectswort werden.' in jenen beispielen müsten also beide accusative bei der passiven construction subjectsworte werden. das geht nicht. ja sie können nicht einmal beide in den nominativ

treten, und auch einer der beiden accusative kann nicht stehen bleiben. selbst im lateinischen, das jene activische construction der deutschen verba veranlaszt zu haben scheint und dessen einflusz noch aus manchen andern erscheinungen zu entnehmen ist (vgl. zust. u. gegenst. s. 123), findet sich im passiv neben dem persönlichen subjectsnominativ auszer in der amtlichen phrase sententiam rogatus kein sachname im accusativ. und auch diese freiere anwendung des accusativs scheint schon eine nachahmung des griechischen zu sein, wo allerdings auch beim passiv der accusativ der sache bleibt. bei 'lehren' war der dativ der person noch bis in die neuste zeit üblich, so dasz alleiniges object das sachliche war. bei 'fragen' ist noch heute das persönliche object notwendig, die sache wird gewöhnlich als dativ mit der präposition 'nach' hinzugesetzt. diese objecte werden dann natürlich bei passiver construction subjectsnominative, während auch hier jene dative ohne und mit der präposition bleiben.

Der accusativ der ausdehnung, der oft neben ein object tritt und an und für sich eine freiere gebrauchsweise des accusativs ist, bleibt auch in passiven sätzen, z. b. 'er führte mich diesen weg' wird passivisch: 'ich wurde diesen weg von ihm geführt.' — Ganz verschieden von diesen accusativen sind die prädicatsaccusative neben dem object. sie werden ebenso wie diese bei der verwandlung ins passiv nominative und zwar prädicatsnominative, während die objecte subjectsnominative werden. mit recht sagt daher Kern (zur meth. s. 24): der prädicatsaccusativ verhält sich zu dem object, wie der prädicatsnominativ zu dem subjectswort. — Der satz: 'sie nannten ihn einen verräter' wird bei passivem verbum: 'er wurde von ihnen ein verräter genannt.' — In andern sprachen, wie im griechischen, kommen auch reine oder blosze prädicatsdative und -genetive vor, im deutschen finden sich diese nur in verbindung mit 'als' dem unmittelbar vom verbum abhängigen gleichen casus angeschlossen. solche will Kern dann (z. ref. s. 51) prädicatsdative und prädicatsgenetive nennen, für die unmittelbaren prädicatsbestimmungen im dativ oder genetiv wie in den sätzen: 'hilf dem freunde' oder 'folge ihm' und 'der kranke bedarf des arztes' oder 'ich gedenke des freundes' hat er keinen besondern namen. denn die ausdrücke dativobject und genetivobject, welche andere grammatiker gebrauchen, verwirft er, da er, wie wir gesehen haben, nur objecte als accusative kennt. ich würde vorschlagen, dieselben, weil sie doch unmittelbar vom verbum finitum als dem satzbildenden redeteil abhängen, satzdative und satzgenetive zu nennen, wie ja Kern in ähnlicher weise von 'satzobjecten' spricht (grundr. § 30 anm. 3). — Sätze aber zu bilden oder zu finden, in denen solche dative oder genetive vorkommen, fällt den sextanern nicht schwer, so dasz ich, was sextaner anbetrifft, keinen grund sehen würde, den attributiven genetiv vor dem satzgenetiv d. h. dem das finite verbum bestimmenden genetiv zu behandeln (vgl. Kern zust. u. gegenst. s. 90). von den satzobjecten und satzdativen und satzgenetiven möchte ich dann die von einem

rein verbalen infinitiv abhängigen objecte und dative und genetive durch die bezeichnung infinitiv- oder, da dieser substantiviert namentlich in verbindung mit dem sogenannten artikel auch attribute zu sich nehmen kann, besser verbalobjecte und verbaldative und verbalgenetive unterscheiden. auch die prädicatsnominative könnten dann verbalnominative heiszen z. b. in dem satze: er will könig sein. Kerns satzbilder (grundr. s. 30 ff. u. z. meth. s. 13 (10) ff.) würden durch diese unterscheidung noch anschaulicher werden.

Von den objecten gieng ich mit den sextanern, wie ich schon andeutete, zu den dativen und genetiven als unmittelbaren bestimmungen des finiten verbums über, und dann erst behandelte ich sätze mit prädicatsnominativen, die, wie natürlich, viel seltener in den behandelten lesestücken vorkamen. 'der prädicatsnominativ bezeichnet', sagt Kern z. meth. s. 5, 'etwas entweder mit dem subjectswort völlig identisches oder etwas durch den eigentümlichen verbalinhalt (z. b. werden) nur in gewissen eigenschaften modificiertes'. 'der prädicatsnominativ ist bestimmung des verbalinhalts, aber da es eine solche bestimmung ist, die auf dieselbe subsistenz hinweist, welche auch das subjectswort bezeichnet, so steht sie gleichfalls im nominativ', sagt Kern deutsch. satzl. s. 46 anm. — Dasz er aber bestimmung zum verbalinhalt und nicht zu einem substantivischen wort, auch nicht des subjectsworts (wie Wilmanns 'seltsamer weise' lehrt, vgl. Kern z. ref. s. 52) ist, geht auch schon daraus hervor, dasz für denselben keine attributsätze d. h. mittelbare nebensätze, sondern nur unmittelbare nebensätze d. h. (nach Kern grundr. s. 52) solche, die den verbalinhalt bestimmen, eingesetzt werden können, sogenannte 'prädicatsnominativsätze' (grundr. s. 53). — Die activen verba also, welche mit einem prädicatsnominativ verbunden werden, müssen einen sehr magern inhalt haben, ihre zahl ist daher sehr klein. Kern führt (grundr. § 29) besonders fünf auf: sein, werden, bleiben, scheinen, heiszen. in seiner neuesten schrift zust. u. gegenst. s. 118 sagt Kern, dasz die unmittelbaren bestimmungen zum prädicat, das heiszt zum verbalinhalt sein können: 'substantivische wörter ohne und mit präposition, adverbia ohne und mit präposition.' adjectivische wörter will er wenigstens im anfangsunterricht (s. 108) auch nicht mehr als prädicatsnominative, wie er es noch grundr. § 29 thut, gelten lassen, sondern sieht mit Schömann 'diese den adverbien in form und function völlig gleich gewordenen wörter' für adverbien an. 'auch praktische rücksichten scheinen mir hier nicht zu hindern, dasz man in einem satze wie 'der baum ist schön' das wort schön ungescheut für ein adverbium erklärt', sagt Kern (zust. s. 109). 'in schulen, in denen keine fremden sprachen gelehrt werden, ist es wohl eine ganz unnütze quälerei, die schüler dahin bringen zu wollen, dasz sie hier in dem worte ein adjectiv erkennen sollen. die form spricht deutlich dagegen, und wie sie begreifen sollen, dasz das schön-sein wesentlich anders vom baum ausgesagt werde als das schön-blühen, kann ich nicht recht absehen.'

und in der anmerkung s. 110 fährt er fort: 'es ist gewis vom schüler zu viel verlangt, wenn er in den drei sätzen: 'er arbeitete ruhig, er schlief ruhig, er blieb ruhig' das wort ruhig erst zweimal als adverbium auffassen darf und soll, und dasselbe wort mit seiner, wie es scheint, ganz gleichen function im letzten satze plötzlich als ein adjectivum erkennen soll. dazu kommt noch das ganz ungeheuerliche, dasz man dieses wort, obwohl es als adjectiv gelten soll, oft durch die frage wie?, also durch ein adverbium erfragt.' richtiger wäre dann doch wenigstens durch wie beschaffen? danach zu fragen.

(schlusz folgt.)

Berlin. Herrmanowski.

58.
CONCENTRATION IM UNTERRICHT.

Immer und immer wieder wird von der pädagogik der gegenwart die concentration im unterricht als ein wichtiges mittel gepriesen, der zersplitterung und überanstrengung abzuhelfen, gröszeres interesse und festeres wissen zu erzielen. und gewis im allgemeinen mit recht. nur darf die concentration nicht zum bloszen schlagwort werden und es dürfen nicht pläne entworfen werden, die vor allem mit den heutigen lehrkräften nicht ausführbar sind. so z. b. wenn ein und derselbe lehrer auch in oberclassen den gesamten sprachunterricht übernehmen soll, also auf realgymnasien deutsch, latein, französisch und englisch; ganz davon zu geschweigen, dasz durch zu grosze hingabe an dieses princip der stundenbesetzung die heilsame manigfaltigkeit aufgehoben wird, welche die geistesoffenbarungen der verschiedensten völker nicht in der leicht etwas einseitigen auffassung eines einzigen vertreters erscheinen läszt.

Im folgenden handelt es sich um einen vorschlag, dessen durchführung in allen unterclassen von realgymnasien gleich leicht und gleich wünschenswert ist, um die zusammenlegung des deutschen und der geschichte in einer hand.

Über die möglichkeit der durchführung dieses vorschlages bedarf es keines wortes; und auch als wünschenswert musz sie ohne weiteres erscheinen, sobald man die groszen vorteile einer maszvollen concentration anerkennt. was seine durchführung aber für realgymnasien besonders wünschenswert, ja notwendig macht, ist die ansetzung der geschichte mit nur 1 stunde wöchentlich in VI und V derselben durch die neuen sächsischen lehrpläne vom 5 febr. 1884.

'Alte geschichte in geschichtsbildern' wird dort in § 24 für VI und 'geschichtsbilder und biographien aus der mittleren und neueren, hauptsächlich der vaterländischen geschichte' für V vorgeschrieben. eine noch so grosze beschränkung, als man sich nach diesem wortlaut auch immer mag glauben erlauben zu dürfen, die folgenden hauptstücke wird doch jeder behandelt wünschen:

I. in VI: alte geschichte: a) griechische: aus der sagenzeit: Herakles, Theseus, Iason, den trojanischen krieg und Odysseus. aus der geschichtlichen zeit: Lycurgus, Solon, Cyrus und Crösus, Darius und Miltiades, Xerxes und Leonidas, Themistocles, Aristides, Socrates, Alexander d. gr.

b) römische: Romulus und Remus, Horatier und Curiatier, Servius Tullius, Tarquinius Superbus und Lucretia. Horatius Cocles und Mucius Scävola, auswanderung der plebejer, Appius Claudius und Verginia, Camillus und Brennus, die helden der Samniterkriege, Pyrrhus und Fabricius, Marius und Sulla, Pompejus und Caesar, Antonius und Augustus.

Man bedenke, dasz man ferner mindestens 1 stunde wird darauf verwenden müssen, etwa nach beendigung der griechischen sagenzeit, zusammenzustellen, was bis dahin von den göttern der Griechen vorgekommen, da vor der vorausschickung einer systematischen behandlung derselben auf dieser stufe nicht genug gewarnt werden kann. man musz desgleichen nach beendigung der griechischen und ebenso der römischen geschichte, nachdem schon oft die karten benutzt und skizzen angezeichnet worden sind, die dagewesenen landesteile, land- und ortschaften, gebirge und flüsse zusammenstellen und so die sextanerkarte Altgriechenlands, bzw. Altitaliens schaffen. es kostet endlich mindestens 1 stunde, die sextaner völlig über die allerelementarsten begriffe der chronologie aufzuklären.

II. für V (mittlere und neuere, bes. vaterländische geschichte) scheinen folgende stücke unerläszlich: das alte Germanien und die alten Germanen, Cimbern und Teutonen, Arminius, Alarich, Attila, Bonifacius, Karl d. gr., Heinrich I, Otto der gr., der erste kreuzzug, Friedrich Barbarossa und sein kreuzzug, das rittertum, Rudolf von Habsburg, erfindungen, Luther (und Karl V), Wallenstein, Gustav Adolf, Friedrich d. gr., Napoleon Bonaparte, kaiser Wilhelm.

Hiervon bedarf wohl die heranziehung von 'kaiser Wilhelm' für das pensum der V eine rechtfertigung, da das regulativ nur von mittlerer und neuerer geschichte spricht. aber soll man denn deutsche realgymnasiasten erst in ihrem 5n/6n gymnasialjahr, also etwa ihrem 8n/9n schuljahr, d. h. in III[a], für die übrigens auch keine neueste geschichte angesetzt ist, mit einem einigermaszen abgerundeten bilde vom wirken unseres heldenkaisers bekannt machen? denn obwohl die knaben so manches darauf hinweist, so haben sie doch — man frage nur einmal und man wird staunen! — trotz lectüre manches gedichtes, trotz königsgeburtstags- und Sedanreden, trotz verschlingens vollständiger lebensbeschreibungen keine auch nur halbwegs genügende vorstellung von ihrem kaiser und ihrem groszen vaterlande. oder soll der realgymnasiast mit seinen wünschen und ansprüchen auf eine darstellung des lebens seines kaisers gar bis I[a] vertröstet werden, die er so oft gar nicht erreicht? auf der stufe der I[a] müste man überdies entweder ein vollständigeres bild der jetzt-

zeit mit ihren ganzen socialen und parteifragen geben, eine darstellung, die wahrlich nicht in den rahmen der schule gehört und das eigentliche lebensbild des kaisers nur trüben und verdüstern würde; oder soll man denn auf der obersten stufe, wo der schüler an culturhistorisches colorit und pragmatische darstellungsweise gewöhnt ist, auf einmal wieder den für die unterste allein richtigen ton der naiv fabulierenden erzählungsweise eintreten lassen? ich meine nach alledem, die grosze zeit kann in zweckentsprechender weise nur in V behandelt werden. ist hier ein bei jedem durchschnittsschüler sicherer grund gelegt, so wird sich dem schüler ohne nochmalige systematische behandlung das bild derselben durch alles, was er darüber später hört und liest, aufs befriedigendste vervollständigen und vertiefen.

Auch die worte des regulativs 'besonders der vaterländischen geschichte' fordern eine kurze besprechung. da kein lehrer daran denken kann, in den geschichtsbildern für V, auszer etwa dem ersten kreuzzug, irgend etwas anderes als nur deutsches zu behandeln[1], so kann nach meiner ansicht dort unter vaterländischer geschichte nicht deutsche, sondern nur speciell sächsische verstanden werden. es müssen also in V auch bilder aus der sächsischen geschichte in den rahmen der deutschen eingefügt werden, und man wird aus derselben etwa folgendes zu erzählen haben: bei Heinrich I die gründung der mark Meiszen, bei Friedrich Barbarossa das wirken Ottos des reichen und nachholend die bestellung von dessen vater Konrad von Wettin zum ersten erblichen markgrafen von Meiszen; bei Rudolf von Habsburg Heinrich den erlauchten (Albrecht II) und Friedrich den gebissenen. unerläszlich ist dann, schon um zu verhüten, dasz, wie es leider so oft geschieht, in der reformationsgeschichte der name Sachsen verwirrung anrichtet, die erwähnung Friedrichs des streitbaren und der erwerbung des kurfürstentums Sachsen-Wittenberg durch denselben, des bruderkrieges zwischen Friedrich dem sanftmütigen und seinem bruder Wilhelm und des in denselben fallenden prinzenraubes, endlich der teilung der meisznischen, kur- und thüringischen lande von 1485. dann ist ja die geschichte der reformation und des 30jährigen krieges untrennbar mit derjenigen der gleichzeitigen sächsischen fürsten verbunden. ebenso gibt die behandlung Friedrichs des groszen gelegenheit, August den starken und seinen sohn samt dessen allmächtigen minister Brühl zu streifen, ebenso wie die befreiungskriege uns auf die entstehung der heutigen gestalt unseres engern vaterlandes und der

---

[1] auch Napoleon I kann ja nur behandelt werden als der eroberer Deutschlands. aus diesem gesichtspuncte musz er behandelt werden in V, wenn nicht den schülern ihr 'zu Mantua in banden' und viele andere lieder aus den befreiungskriegen, welche sie von sexta an singen, und die vielen erzählungen aus jener zeit, die sie nicht minder zeitig hören und lesen, immer mehr oder weniger in der luft schweben sollen.

deutsch-französische krieg von 1870/71 wie von selbst auf das wirken unseres allverehrten königs Albert führt.

Der stoff ist somit trotz aller beschränkung ein ziemlich reicher; und die 40 stunden, welche man im ganzen jahr zur bewältigung der obigen quinta-, bzw. sextapensen zur verfügung hat, reichen, wie wohl allerseits zugestanden werden dürfte, nicht hin, um ihn ordentlich zu bewältigen. in diesem notstande nun, meine ich, kann uns jene concentration der geschichte und des deutschen in einer hand von gröstem vorteil sein.

Möge es mir denn gestattet sein zu zeigen, was man, zumal an der hand des trefflichen 'deutschen lesebuches für realschulen' usw., herausgegeben von den lehrern des deutschen an der kgl. realschule erster ordnung zu Döbeln' bei der vereinigung des deutschen und der geschichte in einer hand besonders durch die lectüre, auszerdem aber auch durch entsprechende wahl der aufsatzthemen und dictate leisten kann.

A. Sexta.

Gleich bei behandlung des Herkules hilft L. pr. nr. 20[2]: wenn in 2 deutschen stunden davon a) 'Herkules überwindet den nemeischen löwen' und b) 'Herkules tötet die lernäische schlange' gelesen und besprochen und vor allem jedes stück in seine in die augen springenden hauptteile zerlegt worden ist, so kann diese zwei arbeiten jeder schüler, wenn er sie halbwegs daheim nochmals durchgelesen hat, ganz leidlich nacherzählen. in der nächsten geschichtslection lassen sich dann die zum teil weniger plastischen und deshalb zum teil auch weniger ausführlich zu behandelnden abenteuer 3—11 ganz leicht bewältigen, und nachdem inzwischen noch 20c gelesen ('Herkules holt den Cerberus') und am anfang der 2n st. das ende des Herkules erzählt worden ist, noch in dieser selben stunde durch eine repetition die Herkulessage zum abschlusz bringen. die 3e und 4e st. mag dann dem Theseus gewidmet sein. gleichzeitig aber kann man eine stilarbeit über 'Phrixus und Helle' und ein dictat über 'die fahrt der Argonauten' geben und so durch die daran sich schlieszende L. Pr. nr. 21 'Iason im lande Kolchis' in derselben zeit auch 'Iason' erledigen. — Die 5e st. bringt nach repetition von Herkules, Theseus, Iason die vorgeschichte des trojanischen krieges: Erisapfel und raub der Helena, und im anschlusz daran lernen wir durch L. Pr. nr. 22a 'wie Odysseus und Achilles zum zuge gegen Troja geworben wurden' die rüstungen der Griechen zum rachekriege und die namen der bedeutenden griechischen führer kennen. die 6e st. kann uns (natürlich nur bei so einfach knapper darstellung wie etwa bei J. C. Andrä, erzählungen aus d. griech. u. röm. gesch.) bis zu Patroklus' tode führen. L. Pr. nr. 22b und c führt den schülern hierauf 'den

[2] sub A sexta ist damit natürlich stets lectüre des prosastückes nr. x der sextanerabteilung gemeint.

trauernden und den neugerüsteten Achilles' vor und so läszt die 7e und 8e st. 'mit dem trojanischen kriege und der rückkehr der andern helden auszer Odysseus' fertig werden. hierauf bringt wieder L. Pr. nr. 23 a und b den schülern die zwei ihnen interessantesten abenteuer des Odysseus, die mit Polyphem und Circe, nahe; in der 9n st. führt der lehrer dann leicht die übrigen abenteuer bis zu seinem aufenthalt bei den Phäaken und die not, die inzwischen über Penelope und Telemach gekommen ist, vor, und wenn dann die schüler durch L. Pr. nr. 23 c den Odysseus haben heimkehren und die hütte des Eumäus aufsuchen sehen, kann ihnen ebenso leicht in der 10n st. die bestrafung der freier von dem zusammentreffen des Odysseus mit Telemach bei Eumäus bis zu ende erzählt werden.

Eine repetition und eine zusammenstellung der bisher in den sagen hervorgetretenen götter in der 11n und vielleicht auch 12n st. läszt endlich, während man noch in einigen deutschen stunden dieser vierzehn tage Pr. nr. 24 ('Dädalus u. Ikarus', 'Philemon u. Baucis', 'Midas') lesen lassen kann, die groszen ferien herankommen; und nach diesen kann man zur historischen zeit übergehen. demgemäsz gehört die 13e st. der einübung der chronologischen elementarbegriffe, die 14e Lykurg, die 15e Solon, die 16e, nachdem inzwischen Pr. nr. 25 'die jugend des Cyrus' gelesen worden ist, der gründung des Perserreichs und zerstörung des Lyderreichs und die 17e den übrigen thaten des Cyrus. in der 18n st. wird dann erledigt Darius (ohne Babylon — Zopyrus und Skythen), ionischer aufstand — Miltiades, in der 19n Xerxes und Leonidas, in der 20n Themistokles. Aristides. dann hilft wieder einmal L. Pr. nr. 26 'Sokrates', woran sich leicht einige allgemeine bemerkungen über die damalige zeit knüpfen lassen. nach zuhilfenahme einer weitern deutschen stunde für L. nr. 27 und 28 'Alexander und Bucephalus' und 'Alexander und Diogenes' erledigt sich dann in der 21n st. leicht Alexanders jugend und thätigkeit in Macedonien und Griechenland; die 22e st. genügt nach vorausgegangener L. Pr. nr. 29 'Alexander und sein arzt Philippus' für Alexanders eroberungszüge bis zum tode des Darius Kodomannus und die 23e für Alexanders weitere züge und tod. die 24e und 25e st. wird man dann gut thun, dazu zu verwenden, dasz man nach den stündlichen kurzen repetitionen einmal das ganze durchmessene gebiet überblickt.

Für die bilder aus der römischen geschichte bleiben somit von den etwa 40 insgesamt zu gebote stehenden stunden des jahres 15. es lassen sich aber in diesen die oben bezeichneten stücke nach folgendem plane sehr wohl bewältigen:

1e st.: gründungssage, 2e st.: regierung des Romulus, 3e st.: Numa Pompilius. Tullus Hostilius (Horatier und Curiatier) — Mettius Fuffetius gibt den stoff zu einem gleichzeitigen aufsatz oder dictat. — 4e st.: Servius Tullius, 5e st.: Tarquinius Superbus und Lucretia und erste kämpfe der jungen republik, im anschlusz daran L. Pr. nr. 30 'Horatius Cocles', eventuell aufsatz oder dictat 'Clölia'.

6e st. auswanderung der plebejer — Coriolan. — Aufsatz oder dictat 'Cincinnatus'. — 7e st.: Appius Claudius und Virginia. — 8e st.: Camillus und Brennus. — Aufsatz oder dictat 'Marcus Curtius'. — 9e st.: Samniterkriege. — 10e st.: nach L. Pr. nr. 31 ('Pyrrhus und Fabricius') krieg gegen Pyrrhus. 11e und 12e st.: Marius und Sulla — stoff zu einem gleichzeitigen aufsatz oder dictat: z. b. Marius im gefängnis von Minturnae. — 13e und 14e st.: Pompejus und Caesar — stoff zu aufsatz oder dictat: z. b. Caesar und die seeräuber, Cato Uticensis. — 15e st.: Antonius und Augustus.

B. Quinta.

Für V ist zunächst im allgemeinen zu bemerken, dasz auch für sie neben dem deutschen lesebuch usw. für V die sextanerabteilung noch zu verwerten ist, in welche, in der richtigen erkenntnis, dasz sächsische geschichte auf der ersten stufe mit zu betreiben ist und dasz vor allem Friedrich d. gr., die befreiungskriege und kaiser Wilhelm den schülern nicht zeitig genug nahe gebracht werden können, darauf bezügliche prosastücke und gedichte aufgenommen worden sind. in V musz man deren eingehende besprechung und eine gewisse bekanntschaft mit ihrem inhalt noch voraussetzen dürfen und so nur nötig haben, sie den schülern einmal zum bloszen durchlesen aufzugeben, um sie ordentlich wiedererzählt zu erhalten. ich werde im folgenden diese verwendung des sextanerlesebuchs durch R. VI Pr. nr., bzw. Ged. nr. (repetition des prosastückes, bzw. des gedichtes nr. aus dem lesebuch für VI) bezeichnen, wie ich neue lectüre (L.) aus dem quintanerlesebuch nur mit L. V Pr., bez. Ged. nr. bezeichnen werde.

Der plan für V gestaltet sich nun etwa folgendermaszen:

Nach L. V Pr. nr. 36 'Deutschlands früheste beschaffenheit' 1e st.: sitten und götter (Odin, Nerthus; Walküren) der alten Deutschen. — Nach L. V Pr. nr. 35 zur repetition aus dem sextanerpensum und zur parallele 2e st.: Cimbern und Teutonen. — L. V Pr. nr. 37 'Armin, der befreier Deutschlands' und L. V Ged. nr. 82 'Drusus' tod'. — 3e st.: Alarich mit L. V Ged. nr. 83 'das grab im Busento'. — 4e st.: Attila. — 5e st.: Bonifacius. — Nach L. V Ged. nr. 84 'die schlacht bei Zülpich' (gründung des Frankenreichs) und 85 'Pipin der kurze' mit R. VI Pr. nr. 32 'Pipin der kleine' 6e—8e st.: Karl d. gr., dessen bild, teilweise vielleicht erst später, vertieft wird durch R. VI Ged. nr. 85 'wie kaiser Karl schulvisitation hielt' und 85 'die schule der stutzer' und durch L. V Ged. nr. 86 'Frankfurt am Main', 87 'Roland schildträger', 88 'der sterbende Roland' und 89 'Rolands schwanenlied'. — Nach L. V Ged. nr. 90 'der blinde könig' als einem concreten beispiele der Normannennot und R. VI Ged. nr. 88 'Heinrich der vogelsteller' 9e st.: Heinrich I. — L. V Pr. nr. 9 'Otto mit dem barte', 10 'Hermann Billungs berufung' und 38 'die schlacht auf dem Lechfelde'. — 10e st.: erster kreuzzug, dazu R. VI Ged. nr. 89 'Wickher'. — Nach L. V Ged.

nr. 92 'weiber von Weinsberg' in der 11n st.: Barbarossa, dazu L. V Ged. nr. 94 'Hartmann von Siebeneichen', 95 'schwäbische kunde', 96 'Friedrich Rothbart' und R. VI Ged. nr. 91 'Barbarossa'. — Dann L. V Pr. nr. 39 'das rittertum'. — 12e st.: die thüringischen fürsten: Ludwig der springer nach R VI Ged. nr. 90 'Ludwig der springer' und 'Ludwig der eiserne' nach R. VI Pr. nr. 33 'der hartgeschmiedete landgraf' und L. V Ged. nr. 93 'die eherne mauer', und die meisznischen fürsten: Konrad I von Wettin und Otto der reiche. — 13e st.: Heinrich der erlauchte, Ludwig der heilige und die heilige Elisabeth von Thüringen und Friedrich der gebissene nach R. VI Ged. nr. 92 'Elisabeths rosen' und 93 'landgraf Ludwig und der löwe' und L. V Pr. nr. 12 'die flucht der landgräfin Margaretha' und Ged. nr. 99 'der landgraf von Thüringen' und 100 'die schlacht bei Lucka'. — 14e st.: raubrittertum — Rudolf von Habsburg, dazu R. VI Pr. nr. 34 'Rudolf von Habsburg und die bäckersfrau' und Ged. nr. 94 'graf und gerber' und L. V Ged. nr. 98 'kaiser Rudolfs ritt zum grabe'. — 15e st.: Friedrich der sanftmütige: R. VI Pr. nr. 36 'der sächsische prinzenraub'; teilung zwischen Ernst und Albert 1485. — 16e st.: erfindungen.

Bei normalem sommerhalbjahr hat man so noch zeit zu gröszeren repetitionen und kann beim beginn des winterhalbjahrs mit Luther die neuere zeit anfangen.

1e st.: nach L. V Pr. nr. 41 'Luthers jugend' und R. VI Ged. nr. 96 'Luthers pflegemutter in Eisenach' Luther bis zum antritt seines lehramts in Wittenberg. — 2e st.: Tetzel. thesen. Luther und Cajetan. verbrennung der bannbulle. — 3e st.: Luther in Worms mit L. V Ged. nr. 101 'Luther und Frundsberg'. im anschlusz daran L. V Pr. nr. 14 'junker Jörg'. — 4e st.: rückkehr Luthers nach Wittenberg; verheiratung; durchführung der reformation: Philipp von Hessen (dazu R. V Pr. nr. 102), die Ernestiner Friedrich der weise und Johann der beständige, die Albertiner Georg der bärtige (dazu R. VI Pr. nr. 15) und Heinrich der fromme. — 5e st.: reichstage zu Speyer und zu Augsburg; Luthers ende. — 6e st.: Karl V und sein weltreich (kurze nachholung der entdeckung Amerikas); Karl V und herzog Moritz gegen Johann Friedrich den groszmütigen von Sachsen und Philipp von Hessen. — 7e st.: kurfürst Moritz gegen den kaiser; Augsburger religionsfriede; gesamtrepetition. — 8e st.: dreiszigjähriger krieg bis zur absetzung Wallensteins. — L. V Pr. nr. 42 'die zerstörung Magdeburgs'. — 9e st.: Gustav Adolf auf seinem siegeszuge bis zum tode Tillys. — 10e st.: Gustav Adolf und Wallenstein. — 11e st.: Schwedennot (als concretes beispiel für den jetzigen charakter des krieges) in Sachsen unter Johann Georg I und dessen erwerbung der Lausitz; friede.

Nach L. V Pr. nr. 78 'die burg Hohenzollern', 43 'vom alten Derfflinger' und Ged. nr. 102 'feldmarschall Derfflinger': 12e st.: Friedrichs d. gr. jugend. — 13e st.: in gröster kürze die beiden ersten schlesischen kriege; der siebenjährige krieg bis zur schlacht

bei Kolin. — Im anschlusz daran L. V Pr. nr. 44 'Friedrichs d. gr. sieg bei Roszbach' und dann in der 14n st.: beendigung des krieges. — Inzwischen ist immer nebenhergegangen R. V Pr. nr. 30 'die schildwache und der könig', 40 'anekdoten vom alten Fritz', Ged. nr. 99 'mittwoch nachmittag' und 100 'Ziethen' sowie L. V Ged. nr. 103 'der schmied von Solingen' und 104 'der Preusze in Lissabon'; und so läszt sich in der 15n st. nach einer repetition des lernstoffs von st. 12—14 leicht in anknüpfung an jene lectüre den schülern klar machen, was Friedrich als mensch und regent war und wie der alte Fritz im herzen seines volkes lebte.

16e st: Napoleon bis zu seiner erhebung zum kaiser der Franzosen. — 17e st.: Napoleon gegen Österreich und Ruszland; Napoleon gegen Preuszen; Napoleon gegen Österreich; dazu R. V. Ged. nr. 101 'Andreas Hofers tod'. — Nach erledigung von 'Napoleon gegen Ruszland' durch L V Pr. nr. 45 'Napoleon in Ruszland' 18e st.: 'freiheitskrieg bis zur schlacht bei Leipzig' mit zuhilfenahme von R. VI Ged. nr. 102 'trompeter an der Katzbach' und L. V Pr. nr. 46 'der kampf um das Grimmaische thor bei der erstürmung Leipzigs am 19 oct. 1813'. — 19e st.: siege der verbündeten in Frankreich (R. VI Ged. nr. 103, L. V Ged. nr. 105), Napoleons erste verbannung und rückkehr, so dasz durch sich daran anschlieszende R. VI Pr. nr. 42 'vom vater Blücher' und L. V Ged. nr. 106 'Belle-Alliance' die ganze 'Bonapartesche geschichte' beendigt wird. — 20e st.: kaiser Wilhelms jugend: regierung bis 1866. — 21e st.: der bruderkrieg von 1866. — 22e st.: der deutsch-französische krieg von 1870/71 bis zur schlacht bei Spicheren, vorbereitet durch L. V Ged. nr. 107 'der 19 juli 1870'. — 23e st.: schlachten um Metz und bei Sedan. im anschlusz daran L. V Ged. nr. 109 'die trompete von Vionville' und nr. 110 'die rosse von Gravelotte'. — 24e st.: capitulation von Straszburg, Metz, Paris; friede; aufrichtung des deutschen reichs; im anschlusz daran L. V Ged. nr. 108 'Rotbarts abschied'. — Auszerdem gleichzeitig R. VI Pr. nr. 43—46; Ged. nr. 105 u. 106, bes. aber L. V Pr. nr. 47 'ein sächsischer reiter im Franzosenkriege 1870/71'.

Zum schlusz eine allgemeine bemerkung. niemand möge glauben, dasz durch solche rücksichtnahme auf die geschichte dem deutschen als solchem zeit entzogen werde. die fertigkeit im lesen, nacherzählen, recitieren, die kenntnis der wortarten und wörterclassen und des sonstigen grammatischen pensums der VI und V läszt sich an historischen prosastücken und gedichten ebenso gut erzielen als an andern. dazu wird solche wahl des lesestoffes in § 10 der neuen lehrordnung unter quinta geradezu verlangt. und endlich wird nach obigem plane manche wochen gar keine geschichtliche lectüre erfordert, und auch in den wochen, wo dies der fall ist, selten mehr als eine wochenstunde beansprucht.

Zittau. Theodor Matthias.



59.

ÜBER DAS SOGENANNTE NORMALPRÄDICAT.

Es gibt, wie im leben überhaupt, so auch im gebiete des schullebens, dinge, über welche das urteil so völlig abgeschlossen ist, dasz es vielen leuten vermessen erscheint, wenn jemand gegen die herkömmliche anschauung zweifel äuszert, und wo es sich doch, wenn man der sache auf den grund geht, herausstellt, dasz das fundament, auf dem die herschende ansicht sich aufbaut, ein sehr schwankendes und hinfälliges ist.

Zu diesen dingen, die sich im schulleben zur zeit eines groszen ansehens erfreuen, aber, bei lichte besehen, doch auf einer irrtümlichen anschauung beruhen, gehört, wie ich glaube, auch das sogenannte normalprädicat.

Man versteht darunter bekanntlich ein prädicat, welches einem normal veranlagten und normal fleiszigen schüler nach abschlusz einer bestimmten unterrichtsperiode zuerkannt werden kann und an welches sich dann nach oben und nach unten hin einige weitere prädicatsstufen anschlieszen. die zahl dieser weiteren stufen beträgt dann nach beiden seiten hin gewöhnlich zwei, so dasz die gesamtzahl der prädicate sich auf fünf beläuft.

Eine so aufgebaute skala erfreut sich jetzt groszen ansehens, und mehrfach haben sich preuszische directorenversammlungen damit beschäftigt, skalen dieser art für den gebrauch in ihrer provinz festzustellen.

So die 7e preuszische: gut, befriedigend, ausreichend, wenig befriedigend, ungenügend;

die 4e schlesische: gut, befriedigend, ..., wenig befriedigend, nicht befriedigend; in betreff der mittleren stufe gelangte man zu keiner einigung, so dasz die wahl freigestellt wird zwischen: ziemlich befriedigend, mittelmäszig, nicht gleichmäszig befriedigend, teilweise befriedigend;

die 17e westfälische: gut, im ganzen gut, genügend, noch nicht genügend, ungenügend;

die 4e sächsische: recht gut, gut, genügend, nicht ausreichend, ungenügend.

Auf der 4n posenschen versammlung wurde gleichfalls beschlossen: 'es ist wünschenswert, dasz durch ministerialverfügung fünf prädicate (gut — ungenügend) für den ganzen staat festgesetzt werden.

Auf der 6n pommerschen hatte der referent vorgeschlagen: recht gut, gut, genügend, wenig genügend, ungenügend, es wird aber keine bestimmte skala angenommen.

Die 1e hannoversche versammlung hatte für den fall, dasz eine gemeinsame skala beliebt würde, die folgende beschlossen: sehr gut (vorzüglich, recht gut), gut, befriedigend, nicht ganz befriedigend,

nicht befriedigend (unbefriedigend), mit facultativer benutzung der eingeklammerten fassungen.

Fast ebenso lautete die alte hannoversche abiturientenskala: sehr gut (in seltenen fällen vorzüglich), recht gut, befriedigend, nicht ganz befriedigend, nicht befriedigend.

Den gleichen bau zeigt die für die sämtlichen höheren schulen des königreichs Sachsen vorgeschriebene skala: sehr gut, gut, genügend, wenig genügend, ganz ungenügend.

Und ebenso führen in der provinz Hannover, deren schulverhältnisse mir im einzelnen bekannt sind, 18 schulen eine derartige fünfstufige skala und weitere 4 schulen eine daraus abgeleitete siebenstufige, es sind also im ganzen 22 schulen der provinz, die volle hälfte, welche sich zu einer skala mit normalprädicat in der mitte bekennen.

Und dennoch, trotz der einstimmigen befürwortung durch die directorenversammlungen und trotz des überwiegens in der praxis halte ich eine nach vorstehendem schema gebaute prädicatsskala für falsch. ich stehe mit dieser ansicht nicht völlig allein. sieben stimmen der 6n pommerschen und, was besonders wertvoll ist, 12 stimmen der 9n preuszischen versammlung, welche über die mit der fünfstufigen skala gemachten erfahrungen berät, erklären sich gleichfalls gegen dieselbe.

Ich halte aber diese fünfstufige skala für logisch falsch, weil auf einem falschen principium divisionis beruhend, und aus diesem logischen fehler leiten sich dann alle ihre weiteren gebrechen, wie das ja immer zu sein pflegt, ab.

Vergleicht man nemlich die überhaupt auf den schulen gebräuchlichen skalen mit einander, so zeigt sich, dasz sie in zwei grosze rubriken zerfallen, in solche, die in ihrer grundform auf eine dreiteilung, und in solche, die auf eine zweiteilung hinauslaufen.

Die dreiteilung geht, wie dies besonders lehrreich bei den skalen einzelner hannoverscher schulen hervortritt, von der annahme aus, dasz es sich um die stufen 'tadel, normal, lob' handelt, aus welchem grundtypus sich dann skalen von 5, 7 oder 9 prädicaten entwickeln, je nachdem man tadel und lob mehr oder minder abstuft. dasz diese auffassung wirklich den skalen dieser bauart zu grunde liegt, ist auf den preuszischen directorenversammlungen mehrfach bestimmt ausgesprochen. so motiviert die 7e preuszische versammlung: 'die skala dieser prädicate musz fünf abstufungen enthalten zur bezeichnung des verhältnisses zwischen lob und tadel.' und dies bestimmt der referent der 9n preuszischen versammlung noch genauer dahin: 'das erste prädicat bezeichnet unbedingtes lob, das zweite überwiegendes lob, das dritte gleichviel lob und tadel, das vierte überwiegenden, das fünfte unbedingten tadel.' ganz ähnlich, sogar in der fassung, bestimmt das verhältnis der prädicate die 4e sächsische versammlung.

Diese auf der dreiteilung beruhenden skalen nun leiden an folgenden schweren gebrechen. zunächst ist das, was normalprädicat

heiszen müste, durchaus nicht die mittelstufe der skala, wie angenommen wird. ein normaler schüler ist der, der den normalen anforderungen der schule nachkommt. ein solcher schüler aber steht sehr erheblich weit nach oben in der skala, und das in der mitte stehende prädicat entspricht seinen leistungen keineswegs. aber man meint auch dies gar nicht mit 'normal', man will unter 'normal' vielmehr das gleichgewicht von lob und tadel verstehen, wie dies ja die angeführten stimmen bestimmt aussprechen, man nennt also nur normalprädicat, was richtiger durchschnitts- oder noch besser mittelprädicat heiszen müste, wie denn auch die streng mathematisch aufgebaute skala einer hannoverschen schule es sehr richtig durch 'mittelmäszig' ausdrückt. es ist, um beim mathematischen ausdruck zu bleiben, $= \mp 0$, sofern eben lob und tadel sich gleich sind. und nun beachte man den widersinn! dennoch gilt dies sogenannte normalprädicat nicht blosz als positiv, sondern sogar als so positiv, dasz es als versetzungsprädicat fungiert. ich würde nie und nimmer einen schüler versetzen, der auf diesem gefrierpunkte sich befände. aber das sind die folgen der falschen fragestellung, bzw. des falschen einteilungsgrundes, von dem man ausgeht.

Es handelt sich bei den prädicaten für die 'leistungen' überhaupt nicht um lob und tadel. die sittlichen qualitäten des schülers verdienen lob und tadel, und darum sind als prädicate für das betragen fassungen wie 'lobenswert, ohne tadel' u. dergl. mit recht in gebrauch. aber die leistungen sind rein objectiv zu beurteilen, und die einzig richtige fragestellung heiszt hier: 'hat der N. N. sich den betreffenden teil des classenpensums angeeignet oder nicht?' auf diese doppelfrage gibt es zunächst nur eine doppelantwort: 'ja' oder 'nein'. und diese doppelantwort ist das allein richtige principium divisionis. dieses 'ja' ist das wirkliche normalprädicat.

Aus dieser zweiteilung nun entwickelt sich alles weitere. zwischen 'ja' und 'nein' nemlich liegt eine grosze gruppe von schülern 'um null herum', wie der professor Klinkerfues in seinen witterungsberichten sich auszudrücken pflegte. diese bilden eine continuierliche reihe, und sache des censierenden lehrers ist es nun, in dieser reihe den nullpunkt zu finden, d. h. mit andern worten, den punkt zu finden, wo es heiszt entweder: 'der N. N. kann noch, obwohl er nicht den anforderungen volles genüge leistet, als ein solcher passieren, der sich das betreffende pensum angeeignet hat', oder: 'er kann dies nicht mehr.' das ist dann bei dem letzten zeugnisse in einer classe natürlich gleichzeitig die entscheidung über die versetzungsfähigkeit.

Damit sind dann also vier stufen gewonnen, und bei diesen vier stufen kann man halt machen. aber in zweiter linie nun und lediglich als modification des 'ja' und 'nein' kann man immerhin auch lob und tadel noch nebenbei ausdrücken wollen, wo es sich um schüler handelt, die sich besonders auszeichnen, bzw. um solche, die durch starke eigne schuld zurückgeblieben sind. das gibt also, wenn

man diese stufen noch annehmen will, denn **notwendig** sind sie durchaus nicht, noch eine stufe über dem schlichten 'ja' und eine stufe unter dem schlichten 'nein', also die sechszahl. ich würde die aufnahme dieser beiden stufen für besondere fälle befürworten. vier oder sechs stufen also ist das logisch allein richtige.

Bevor ich mich nun zur feststellung des sprachlichen ausdrucks für diese stufen wende, will ich, um letztern vorzubereiten, erst für die stufen zahlenäquivalente zu finden suchen. streng mathematisch wäre 'ja' eigentlich = + 1, 'nein' = — 1, aber man erreicht dasselbe, wenn man 'ja' = 1, 'nein' = 2 setzt. zwischen beiden liegen also die, welche noch passieren können, und die, welche dies nicht mehr können. jene sind noch 1, aber etwas nach unten zu modificiert, was am besten durch 1 b ausgedrückt wird. diese sind schon 2, liegen aber doch etwas nach oben hin, was passend durch 2 a ausgedrückt wird. besonderes lob ergibt dann 1 a, besonderer tadel 2 b, die skala ist somit die folgende:

1 a = 'ja' mit besonderer auszeichnung;
1 = 'ja';
1 b = noch als 'ja' zu bezeichnen möglich;
2 a = schon als 'nein' zu bezeichnen;
2 = 'nein';
2 b = 'nein' mit besonderem tadel.

Um nun die sprachlichen äquivalente für diese skala zu finden, müssen wir ausgehen von dem reinen 'ja' und 'nein'. beide sind ganz objectiver natur, und die ihnen entsprechenden ausdrücke sind 'gut' und 'ungenügend', welche gleichfalls rein objectiv sind. der ausdruck 'befriedigend' mit allen seinen limitationen und negationen ist subjectiv und daher für das objective 'ja' und 'nein' nicht verwendbar; die ausdrücke 'genügend' aber oder gar 'ausreichend' sind für den schüler, der das betreffende pensum sich völlig angeeignet hat, nicht gut genug.

Da meine 1 a nur eine in besondern fällen modificierte 1 und ebenso meine 2 b nur eine ebenso in peius modificierte 2 ist, so ist der sprachliche ausdruck dafür fast von selber gegeben, indem man für 1 a 'sehr gut' und für 2 b 'völlig ungenügend' sagt.

Die beiden mittleren stufen sind nicht rein objectiv, sondern durch mancherlei subjective momente mitbedingt. bei der entscheidung, ob dem einzelnen schüler noch eine 1 b gegeben werden könne, oder ob er die 2 a erhalten müsse, sprechen wohl in der mehrzahl der fälle erwägungen bezüglich des gesundheitszustandes, der anlagen, des fleiszes u. dergl. mit, und diesen mehr subjectiven charakter bezeichnet vortrefflich das subjectiv gefärbte 'befriedigend' mit seinen modificationen. das prädicat für 1 b wird also 'befriedigend' lauten. für 2 a liegen als modificationen vor: 'nur teilweise befriedigend, im ganzen befriedigend, noch nicht befriedigend.' im ernste kann man nicht schwanken. nur das letzte prädicat ist das richtige, und zwar aus zwei gründen. die fassung musz zunächst, da es sich um den

ausdruck für eine 2 (eigentlich = — 1) handelt, bestimmt negativ sein, was den ersten beiden prädicaten abgeht, und sodann ist gerade diese negative fassung, wie auf der 19n westfälischen directorenversammlung mehrfach hervorgehoben wird, von hohem pädagogischen werte, sofern sie dem armen kerl, der sich redlich bemüht hat, aber schwach an kraft ist, mut und hoffnung einspricht.

Meine skala lautet nunmehr also:

1 a = 'sehr gut' (ausnahmefälle);
1 = 'gut' (normalnummer);
1 b = 'befriedigend';
2 a = 'noch nicht befriedigend';
2 = 'ungenügend';
2 b = 'völlig ungenügend' (ausnahmefälle).

Wenn es wahr ist, dasz das, was richtig gedacht ist, auch durch praktische brauchbarkeit sich bewähre, dann ist die vorstehende skala auch richtig gedacht, denn sie ist von groszer praktischer brauchbarkeit, und zwar zeigt sie dieselbe nach drei richtungen hin.

Zunächst ist verschiedentlich die frage erörtert worden, ob man in den zeugnissen das prädicat durch eine nummer oder durch worte geben solle. für das letztere ist geltend gemacht worden, dasz die blosze ziffer so kalt sei, den eltern wie dem schüler gegenüber, der verbalausdruck, selbst der tadelnde, sei wärmer, der schüler höre doch gewissermaszen die stimme des lehrers heraus. es ist ja an diesem grunde gewis etwas wahres, und wenn man von ihm aus sich für wortprädicate entscheidet, so läszt sich nichts dagegen sagen. aber abgesehen von diesem grunde, so wird bei meiner skala die ganze frage, wie ich glaube, hinfällig, denn zahl- und wortausdruck entsprechen und decken sich völlig genau.

Weiter aber ist meine skala von sehr groszer deutlichkeit und einfachheit dem elternhause gegenüber, ein vorteil, der nicht zu unterschätzen ist. das merken die eltern sich leicht, dasz alle 1 'reif' heiszen, alle 2 'nicht reif', und auf einer so einfachen grundlage läszt sich ihnen im gegebenen falle eine nichtversetzung leicht motivieren, wodurch manche unliebsamen erörterungen von vorn herein abgeschnitten werden.

Endlich aber ist auch für den censierenden lehrer meine skala von einer groszen sicherheit in der handhabung, woraus sich für den einzelnen schüler die gewähr richtiger und gerechter beurteilung ergibt. der modus censendi aber ist der folgende. der lehrer sucht zunächst in seiner censurliste alle die schüler heraus, denen er das volle und unbedingte 'ja' erteilen kann, und gibt ihnen die 1. sodann scheidet er die aus, denen das unbedingte 'nein' gebührt, und gibt ihnen die 2. weiter untersucht er dann, ob unter diesen 1 etwa solche seien, die durch die 1 a besonders auszuzeichnen seien, ebenso, ob unter den 2 sich solche befinden, denen man die 2 b zu geben habe. bei den nun noch fehlenden schülern wird schlieszlich, unter berücksichtigung aller bei dem einzelnen vorliegenden momente,

entschieden, ob er noch die 1b erhalten könne, oder ob ihm bereits die 2a gegeben werden müsse. dieses verfahren bietet doch in der that eine grosze gewähr für die richtigkeit des erteilten prädicats.

Alles in allem scheint es mir also, sowohl aus theoretischen, wie praktischen gründen, dasz meine skala wohl geeignet sei, die verbreitete fünfstufige skala mit ihrem sogenannten normalprädicat 'genügend' in der mitte zu ersetzen.

Leipzig. Carl Pauli.

60.

DIE ANALYTISCHE GEOMETRIE AUF DEM EINHEITS-GYMNASIUM.

Der bericht über die erste hauptversammlung des 'deutschen einheitsschulvereins' im 7n heft dieser zeitschrift enthält auf der letzten seite (384) eine stelle, welche noch einer ergänzung bedarf.

Von den herren prof. Meier-Tübingen, prof. Hering-Freiberg und prof. Vaihinger-Halle war vorher der satz aufgestellt, dass auf dem gymnasium der unterricht in der analytischen geometrie durchaus notwendig sei. mit bezug auf diese forderung heiszt es nun an der bez. stelle des berichtes: 'nachdem dr. Suchsland-Halle und prof. Hoppe-Berlin die analytische geometrie auf der schule für nicht notwendig erklärt hatten . . .'

Dem gegenüber ist zunächst zu erwähnen, dasz die drei erstgenannten herren professoren nur die elemente der analytischen geometrie verlangt hatten; — sodann, dasz herr prof. Hoppe nur gegen einen zuweit gehenden unterricht in diesem fache sprach; er schlosz mit dem ausspruch, dasz er gegen die einführung der coordinatengeometrie auf der schule nichts einzuwenden habe. als ihm nun von seinen nachbarn bemerkt wurde: 'weiter wollen wir ja nichts!' da entgegnete er weiter nichts als: 'dann gebrauche man aber auch den richtigen namen!'

Hieraus ergibt sich, dasz herr prof. Hoppe sachlich nichts gegen die von den professoren Meier, Hering und Vaihinger ausgesprochene forderung einzuwenden hatte, dasz er vielmehr sich nur gegen den namen 'analytische geometrie' wandte.

Anders war es bei dr. Suchsland; der wollte auch die einfachen begriffe der coordinatenlehre von der schule verbannen, aber nicht weil dieselben zu schwer seien und zur überbürdung führten, sondern im gegenteil, weil sie so leicht seien, dasz sie selbst jeder preuszische rekrut in kurzer zeit lernen könne. es wurde ihm daher sofort entgegnet, dasz man dann die sachen auch auf der schule vornehmen könne, ja dasz man sie daselbst lehren müsse, weil sie in so vielen zweigen des gelehrten studiums und des praktischen lebens anwendung finden. man denke z. b. an die graphischen darstellungen statistischer tabellen u. dergl.

Die angriffe, welche am 14 april in Halle gegen die analytische schulgeometrie, bzw. gegen die 'coordinatengeometrie' ausgesprochen wurden, können also wohl als zurückgeschlagen angesehen werden.

Erfurt. G. Schubring.

61.

BERICHT ÜBER DIE VIERUNDZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1887).

Zur 24n versammlung des vereins rheinischer schulmänner hatten sich am osterdienstag, dem 12 april d. j., 108 teilnehmer, darunter die provinzialschulräte dr. Höpfner und dr. Deiters, im Isabellensaale des Gürzenichs zu Köln eingefunden. in der begrüszungsrede wies der vorsitzende des vereinsausschusses, dir. Jäger (Köln, Friedr.-Wilh.-gymn.) darauf hin, dasz der verein nunmehr seit genau einem vierteljahrhundert bestehe, und nahm daher veranlassung eine übersicht über die entstehung und entwicklung dieser versammlungen zu geben, welcher wir folgendes entnehmen: den ersten anlasz zur gründung gaben dr. O. Frick, damals oberlehrer in Wesel, jetzt director der Franckeschen stiftungen in Halle, und oberlehrer Müller, die sich mit einigen berufsgenossen aus Moers, Cleve, Essen vereinigten und mit denselben zusammen im letztgenannten orte die vorläufige gestalt des vereins besprachen. nachdem dann zu Mülheim a. d. Ruhr unter der beteiligung von etwa 50 herren der verein förmlich constituiert worden war, fand ostern 1863 die erste versammlung unter dem vorsitze des inzwischen verstorbenen dir. Heinen in der aula der realschule erster ordnung zu Düsseldorf statt. die 25 jahre des bestehens des vereins teilen sich von selbst in zwei perioden: eine Düsseldorfer von 1863—70 einschlieszlich und eine Kölner von 1872 an bis jetzt; 1871 ist die versammlung ausgefallen. diese einteilung hat indes nicht nur eine äuszerliche locale grundlage, sondern auch, wie bald ersichtlich werden wird, ihre innerliche berechtigung. die statuten, nach denen man in Düsseldorf getagt hat, sind inzwischen längst verloren gegangen, wie denn solche überhaupt in den versammlungen nie eine rolle gespielt haben: der verein besteht aus der jedesmaligen versammlung, welche souverän ist. die hauptgegenstände von besprechungen, bzw. vorträgen in der ersten Düsseldorfer periode waren: der deutsche unterricht, häusliche aufgaben, geographische hilfsmittel, privatstudien, deutsche metrische übungen, verwertung der etymologie im französischen unterricht, geschichtsunterricht in den oberen classen, verwertung der resultate der sprachvergleichung im griechischen unterricht, über Petrus Ramus, correctur deutscher stilübungen; ostern 1867 und 69 stand der lateinische unterricht an realschulen zur discussion und an diese frage knüpft sich das folgenreichste ereignis im leben des vereins. 1863 hatte bei der eröffnung der ersten regelmäszigen versammlung dir. Heinen in einer rede das gegenseitige verhältnis von gymnasium und realschule durch ein gleichnis veranschaulicht, indem er von zwei brüdern sprach, die nach langem streit und hader endlich versöhnten gemüts an einem sonntagmorgen durch die fluren wandeln, die sie brüderlich unter einander geteilt haben. diese brüderliche stimmung sollte aber nicht lange anhalten. man war 1867 — mit einer gewissen naivetät — an die heikligste der fragen herangetreten, an die lateinfrage; zwei jahre später brachte man dieselbe wieder zur verhandlung, und es dauerte nicht lange, da hatte man in der versammlung allgemein das gefühl, dasz man mitten im kampfe hart vor einer entscheidungsschlacht stehe. der gegensatz spitzte sich dann noch weiter zu: dir. Jäger hatte um diese zeit eine broschüre geschrieben 'gymnasium und realschule erster ordnung' und er galt den eifrigsten als incarnation des der realschule erster ordnung feindlichen princips, und da derselbe dem vereinsausschusse angehörte, so wollte man auch in diesem und damit in dem verein selbst eine solche feindliche instanz vermuten. im zusammenhang damit stand,

dasz die männer, welche die berechtigungen für die realabiturienten forderten, einen neuen verein bildeten, und dies hatte eine art von secession der realschulmänner zur folge. damals trat an den verein eine gewissermaszen schulpolitische frage heran: vielfach wurde erwartet, dasz derselbe als gymnasialverein gegen den realschulmännerverein front machen werde und dann beide vereine den kampf unter lebhafter agitation führen würden. die frage, ob der verein auf einen solchen kampf eingehen solle oder nicht, war von erheblicher tragweite für das gesamte schulleben unserer provinz und über dieselbe hinaus. man entschied sich seitens der damals leitenden mitglieder, dasz der verein mit der frage gymnasium und realschule erster ordnung nichts zu thun habe, dasz das ursprüngliche programm gymnasium und realschule, gymnasial- und realschulmänner umfasse, dasz der verein einen neutralen boden abgeben solle, auf welchem sich die vertreter beider arten von anstalten begegnen und zusammenfinden sollten. an dieser politik ist auch seitdem getreulich festgehalten worden: dieser erst latente, dann offene gegensatz aber charakterisiert die ganze Düsseldorfer zeit. um bei dieser krisis vorab klarheit zu gewinnen, liesz man 1871 die zusammenkunft ausfallen, um sie 1872 und zwar in Köln wiederaufzunehmen. diese übersiedelung von Düsseldorf nach Köln hatte selbst aber nur den zweck, den verein den südlichen teilen der provinz näher zu bringen, da derselbe bis dahin thatsächlich nur ein niederrheinischer war, indem aus den städten südlich von Köln verhältnismäszig immer nur wenige nach Düsseldorf gekommen waren. wiederholt ist auch der vorschlag gemacht worden, den zusammenkünften den charakter von wanderversammlungen zu geben, aber immer wieder zu gunsten Kölns abgelehnt worden. diese Kölner periode eröffnete sich nicht, ohne dasz der grosze umschwung, den 1870/71 in den politischen verhältnissen heraufgeführt hatte, sich in den verhandlungen manifestiert hätte, wie ja alles vaterländische thun neue gestalt gewinnt, wenn man für ein wirkliches vaterland zu wirken hat. die themen wie die verhandlungen zeigen gröszere reife und schwung. hervorzuheben sind unter diesen: deutsche rechtschreibung, abwehr gegen von Sybels bemerkungen über die rheinischen gymnasien, der deutsche aufsatz, die überbürdungsfrage (1876), vorbildung der candidaten, abiturientenprüfung, confirmandenunterricht, geographischer unterricht, nachruf an Landfermann, das verhältnis der wissenschaftlichen prüfungscommission zu den abiturientenprüfungscommissionen, turnen und spielen, humor in der schule, privatlectüre, die reformbestrebungen auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts. in Düsseldorf war der beschlusz gefaszt worden, auch strengwissenschaftliche vorträge zuzulassen; dasz davon kein gebrauch gemacht worden ist, ist bei der fülle des didaktisch-pädagogischen stoffes nicht zu bedauern. auch mit der universität suchte man fühlung: während zweier oder dreier jahre haben im anschlusz an die conferenz von Bonn hochangesehene professoren die versammlungen besucht und haben die verhandlungen durch deren anwesenheit an interesse gewonnen. wo die versammlung hoffen kann, den lehrern der hochschule etwas zu bieten, was deren interesse näher berührt, wird sie nicht versäumen diese teilnahme wieder zu suchen. bei den verhandlungen, die das verhältnis der wissenschaftlichen prüfungscommission zu den abiturientenprüfungscommissionen betrafen, hat man, was auch das natürliche war, es nicht gethan. nur selten hat die versammlung anlasz genommen über den gesteckten rahmen hinauszugreifen: 1868 haben zwei mitglieder beim 50jährigen jubiläum der universität Bonn gratulation und geschenk überbracht; 1878 wurde der Trierer philologenversammlung eine festschrift gewidmet; in der confirmandenfrage hat man sich an den oberkirchenrat in Berlin gewandt und bei errichtung des Landfermanndenkmals mittelbar eingegriffen. es darf als ein besonderer ruhm des vereins bezeichnet werden, dasz er sonst die grenzen seines

programms — austausch pädagogischer erfahrung und vermittlung persönlicher bekanntschaft — streng eingehalten hat und nie werkzeug einer agitation geworden ist. durch das festhalten an dem einfachen programm ist es auch möglich geworden, dasz der tiefgehende streit zwischen gymnasium und realschule ohne risz vor sich gegangen und namentlich das publicum nicht in denselben hineingezogen worden ist. ein besonderer grund zur freude und ein ruhm für den verein ist es, dasz die wogen des kirchenpolitischen streites die verhandlungen niemals berührt haben, ein sprechender beweis, dasz in kraft unserer gemeinsamen religion, dem dienste an der vaterländischen jugend, die gegensätze überwunden werden können. auch dem zwecke, anregenden persönlichen verkehr der rheinischen lehrer zu vermitteln, haben die abgelaufenen 25 jahre voll entsprochen. so braucht der verein in der reihe ähnlicher versammlungen den vergleich mit andern nicht zu scheuen, während er sich anderseits als eine wesentliche ergänzung der amtlichen directorenconferenzen dargestellt hat. mit dem wunsche, dasz die tradition, die sich in 25 jahren im verein herausgebildet hat und die dem rheinischen charakter, der sich mit freiheit zu geben liebt, durchaus entspricht, noch lange zeit hindurch sich wirksam erweisen möge, schlosz der redner seine interessante darstellung. schon vorher war im ausschusse der wunsch laut geworden, dir. Jäger, dessen stets bereite, fördernde thätigkeit allen 24 versammlungen zu gute gekommen ist, möge eine geschichte des vereins verfassen und dieselbe zur 25n versammlung als festschrift verteilt werden. dieser vorschlag wurde von der versammlung einstimmig zum beschlusz erhoben, nachdem Jäger seine bereitwilligkeit dazu — innerhalb der grenzen seiner zeit und seiner befähigung — erklärt hatte.

Die darauf beginnenden verhandlungen knüpfen an die des vorigen jahres an. damals sind von den 12 sätzen, die die vorlage bildeten, nur die 4 ersten zur abschlieszenden besprechung gekommen; hinsichtlich des 5n satzes 'über präparierte präparation' war nur noch erläuternd bemerkt worden, dasz besonders scharf auf der rheinischen directorenconferenz von einer seite gefordert worden sei, der lehrer müsse j e d e stelle, die er zur häuslichen präparation aufgebe, schon in der schule in bestimmtem umfange v o r präparieren. für diese anschauung, wenn auch nicht in ihrem vollen umfange, trat in der versammlung oberlehrer M u t z b a u e r (Köln, Friedr.-Wilh.-gymn.) ein: die lateinischen und griechischen schriftsteller, welche auf den mittleren und namentlich auf den oberen classen gelesen würden, böten eine menge von schwierigkeiten, oft selbst noch für fachmänner, dar; auf commentare aber könne bei der häuslichen vorbereitung nicht gerechnet werden, da solche häufig genug im stiche lieszen und auch nicht in den händen a l l e r schüler seien. eine vorpräparation aber komme einem doppelten zweck entgegen, indem einmal der gute schüler seine aufgabe dann wirklich in entsprechender weise lösen und freude an seiner thätigkeit haben könne, zum andern der bequeme schüler, welcher jetzt zur übersetzung greife, dem selbständigen arbeiten wiedergewonnen werde. pädagogische wie didaktische gründe sprächen also für die vorpräparation. doch räume er ein, dasz solche bei Caesar und einzelnen partien anderer schriftsteller entbehrt werden könne; darüber habe der einzelne lehrer sich schlüssig zu machen. oberlehrer K o h l (Kreuznach, gymn.): bei dieser frage müsse scharf zwischen anfang und ende der jeweiligen lectüre unterschieden werden: Xenophon, Homer, Caesar solle man nur zu beginn der lectüre, Ovid aber das ganze erste jahr hindurch in der schule präparieren. gymnasialdirector a. d. K i e s e l (Düsseldorf) schlieszt sich mehr der auffassung Jägers an: eine bestimmte grenzlinie nach schriftstellern, schulclassen usw. könne hier nicht gezogen werden, und dringend müsse er vor einem mechanisieren warnen, als ob am ende j e d e r stunde solche hilfen zu

dictieren seien. anderseits lasse sich das bedürfnis nach anweisungen bei wirklich schweren stellen nicht verkennen, zumal man beobachte, wie manche schüler mutlos würden, wenn all ihr fleisz sie nicht zum verständnis der zu präparierenden stelle bringe. dabei schade es auch nicht, wenn für einen oder den andern der schüler die anweisung entbehrlich sein sollte. an welchen stellen jedoch und in welchem umfange die anweisungen zu geben seien, müsse jedem lehrer überlassen bleiben. übrigens sei es förderlich, gelegentlich die schüler unvorbereitet in der schule übersetzen zu lassen und ihnen dabei sowohl zu zeigen, warum sie die stelle nicht verständen, als auch, wie sie mit derselben zurecht kommen könnten. rector Becker (Düren, realprogymn.): illusion sei es zu glauben, schüler könnten, abgesehen von wenigen stellen, den Ovid selbständig präparieren. darum tractiere er in der untersecunda einer realschule den Ovid (nicht den Caesar) ausschlieszlich in der classe. wenn sich dabei auch für grosze classen die schwierigkeit ergebe, alle schüler zum mitarbeiten zu bringen, so biete dies verfahren nach seiner beobachtung so grosze vorteile, dasz er nur auf verbot der vorgesetzten behörde wieder davon abgehen würde; Homer würde er gleichfalls ein halbes jahr ausschlieszlich in der schule präparieren. nachdem noch Mutzbauer sich ausdrücklich dahin erklärt hatte, dasz er nicht eine mechanisch regelmäszige vorpräparation von stunde zu stunde wolle, sondern nur nach sorgfältiger prüfung des bedürfnisses, und Kohl der anschauung Beckers beipflichtend mitgeteilt hatte, auch er präpariere den Ovid in gymnasialuntertertia das ganze jahr hindurch nur in der classe, führt der vorsitzende die debatte weiter: dasz die schüler auf den verschiedenen stufen angeleitet werden müsten, wie sie zu präparieren hätten, darüber sei man allgemein einig und sei dies auch wohl immer geschehen; er persönlich vertrete dabei das princip, dasz der schüler sich in den ersten stunden seinen schriftsteller gleichsam erobere: gerade in den ersten stunden solle man nicht ängstlich sorgen, sondern den schüler gewähren lassen und zusehen, wie er fertig werde. selbstverständlich sei es auch, dasz man dem jeweiligen abschnitt der lectüre rechnung trage: bei einer Thukydideischen rede werde sich wohl die ganze lectürestunde in 'präparation' verwandeln. gebe man dann, wie es in der versammlung allgemein geschehen sei, zu, dasz die vorpräparation nicht zu jeder stunde einzutreten habe, so sei auch er damit einverstanden. man sei aber weiter gegangen und habe den satz aufgestellt 'zu hause wird nichts präpariert': einem solchen grundsatze müsse man entschieden entgegentreten, da dadurch dem schüler eine anstrengung abgenommen werde, die ihm unter allen umständen zugemutet werden müsse. prof. Kocks (Köln, Friedr.-Wilh.-gymn.): im ganzen mit dem vorredner einverstanden mache er darauf aufmerksam, dasz bei der vorpräparation an stellen, die zwar leicht schienen, aber doch schwer seien, entsprechende fragen gestellt, aber nicht vorgesagt werden solle; ohnehin neige unser ganzes zeitalter zu schwächlichkeit und bequemlichkeit, und sei es darum aufgabe der schule darauf hinzuwirken, dasz die jugend arbeiten und schwierigkeiten überwinden lerne. auch dürfe bei dieser vorbereitung nie die correcte übersetzung gegeben werden, sondern nur hinweise zum verständnis. prof. Fischer (Moers): bei schriftstellern mit springendem gedankengang könne überhaupt nicht vorpräpariert werden; für die hebung dieser schwierigkeit sei eben die lectürestunde da; wohl aber sei beispielsweise bei tragikern an den stellen, wo der chor einsetze, eine gedankenangabe am platz; grammatische und lexicalische hilfen aber seien überhaupt nicht zu geben; eine ausnahme bilde nur Homer, weil mit diesem der schüler eine neue grammatik zu lernen habe. Becker: er trete noch der anschauung entgegen, als ob das arbeiten in der schule eine erleichterung für den schüler bedeute; abgesehen von dem vocabelaufschlagen arbeite derselbe unter den augen des

lehrers wenigstens so angestrengt und noch gewisser als zu hause. mit der bemerkung des vorsitzenden, dasz das arbeiten in der schule, in welcher beziehung früher bei der reichlicher zugemessenen zeit der lehrer auch mehr selbständigkeit gehabt habe, sympathie verdiene und dasz das zuletzt gestreifte verhältnis von receptiver und productiver thätigkeit der schüler eine eingehende besprechung zu gelegener zeit wohl verdiene, wurde dieser punkt verlassen.

These 6 'über zu weite ausdehnung der anschauungsmittel beim unterricht'. bei begründung dieser these gieng der vorsitzende von einem ausspruche Goethes aus, der in den memoiren des generals Friedrich von Gagern uns erhalten sei: 'ich hasse den luxus, denn er zerstört die phantasie.' ein solcher ausspruch verdiene besondere beherzigung zu jetziger zeit, wo man mit anschauungsmitteln jeder art, mit überflüssigen und mit schädlichen, überschwemmt werde und womöglich Cäsarianische und demnächst wohl auch gallische bleisoldaten bei der lateinischen lectüre eine rolle mitspielen sollten. der brauch alles an die tafel zu malen oder gar fertig an die wand zu hängen, sei ein abweg, und während einerseits die erfahrung lehre, dasz manche sich gewöhnten die bilder gedankenlos anzusehen, liege umgekehrt etwas bildendes und förderndes in dem zwange sich nach worten eine vorstellung selbst zu bilden. darum solle man z. b. bei behandlung des griechischen theaters zunächst die vorstellung davon mit worten hervorrufen und darauf erst kreide und tafel zur veranschaulichung zu hilfe nehmen. Kohl: ein blick in das Weimarer Goethehaus, wo die vom dichter gesammelten abbildungen, zeichnungen usw. aufgehäuft seien, lehre, wie groszen wert derselbe der anschauung thatsächlich beigemessen habe. auch der umstand, dasz der eben erschienene band der Jägerschen weltgeschichte mit zahlreichen abbildungen ausgestattet sei, scheine ihm in etwas den worten des vorredners zu widersprechen. bei der durchnahme der griechischen geschichte in untersecunda sei der schüler mit den hauptwerken hellenischer kunst, mit statuen, tempeln, theater bekannt zu machen und sei dabei die kenntnis der verschiedenen säulenordnungen wichtiger als die einer oder der andern aoristform. wo das wort nicht genüge, müsten abbildungen da sein, nicht gerade viele, aber das beste und am meisten charakteristische aus den verschiedenen stadien der antiken kunst. in dieser beziehung habe er noch den besondern wunsch, dasz durch des ministers fürsorge von den pergamenischen denkmälern gröszere photolithographische abbildungen beschafft und solche in den classenzimmern aufgehängt werden in rahmen, aus denen man sie, um mit den bildern zu wechseln, auch herausnehmen könne. dann werde der schüler den eindruck von etwas schönem mit ins leben nehmen. was an solchen darstellungen schwerverständlich sei, müsse besonders erklärt werden; dabei könne man die schüler auch anleiten zu 'sehen', eine kunst, die er nur allzusehr bei den gymnasiasten vermisse. Kocks: der bau eines griechischen theaters, nicht aber eine scene aus irgend einem drama, ein centurio oder legionar in seiner kleidung und bewaffnung, nicht aber die schlacht des Ariovist sei durch bildliche darstellung zur anschauung zu bringen: was sich in der innern anschauung reicher gestalte, sei dieser ausschlieszlich zu überlassen. das eine befördere die klarheit der anschauung, das andere hemme die phantasie. Kohl zieht die bekannten illustrierten bearbeitungen des Cäsar und Nepos an: erstere sei noch ein erträgliches buch, letztere aber übersteige mit ihren abbildungen alle vernünftigen grenzen. oberlehrer Lauer (Köln, Friedr.-Wilh.-gymn.): auf zwei gebieten, dem der naturgeschichte und der geographie, sei eine vermehrung der anschauungsmittel geboten; für den geographischen unterricht seien solche auf den unteren und auch auf den mittleren classen unentbehrlich, um die grundbegriffe, wie hochebene, gletscher usw. klar zu machen. Mutzbauer: hier wie überall komme es darauf an das wesent-

liche (säulenordnungen, tempel) vom unwesentlichen (kleidung eines centurio) zu trennen.

Bei der 7n these 'über den schaden, welche schülerbibliotheken anrichten' bemerkte Jäger, dieselbe sei aus der beobachtung hervorgegangen, dasz bei benützung der schülerbibliotheken novellistische stoffe und historische romane von den schülern in der stärksten weise bevorzugt würden: wenn schon in der jüngeren sphäre die Nieritzschen kindernovellen und auf den obern stufen der geschichtsroman eine manchmal fast ausschlieszliche herschaft übten, so führe diese auch zu ungesunder gewöhnung für das spätere leben. Fischer: die geschilderte gefahr sei allerdings vorhanden, jedoch nach seinem dafürhalten mehr für die unteren, als für die oberen stufen; kritik thue in der sache durchaus not: ein vortrefflicher ersatz für die Nieritzschen jugendschriften und auch besser noch als die sonst zartempfundenen erzählungen von Chr. Schmidt seien sagengeschichten. in den mittleren classen würden reisegeschichten (Cortez) gern gefordert; doch solle auch hier nicht jeder rein unterhaltende stoff ausgeschlossen sein. auf der oberstufe sei der roman zulässig, doch bedürfe es strenger sichtung: die romane G. Freytags seien wegen ihrer ästhetischen und zugleich patriotischen anregung zu empfehlen, während die Ebersschen wohl nicht angeschafft zu werden brauchten. sonst seien ja gerade für die erwachsene jugend andere reiche gebiete vorhanden: geschichte, kunstgeschichte, poesie. Jäger: von verschiedenen seiten sei gefordert worden, dasz die lectüre der schüler pädagogisch geregelt werde, allein der nutzen der lectüre sei ja gerade der, dasz sie freigewählt sei; es sei eben dabei zu bedenken, dasz bei jedem guten sich auch etwas schädliches herausstelle. hier habe die beobachtung ihn frappiert, wie das verlangen nach novellistischer und romanlectüre sonstiges überwuchere. er schlage vor zur folgenden these überzugehen.

These 8: 'man scheint zuweilen den begriff des gymnasiums als einer wissenschaftlichen vorbereitungsanstalt zu überspannen. mancher unterricht z. b. der geographische (auch der geschichtliche) würde fruchtbarer behandelt werden können, wenn man von vornherein zugeben wollte, dasz er einem praktischen bedürfnis z. b. dem politischen bedürfnis des künftigen reichsbürgers diene. ein unterricht kann utilitarisch sein ohne deshalb unwissenschaftlich zu werden.' Jäger: der letzte satz der these nehme sich aus wie ein unfruchtbares theorem, allein der gegensatz von utilitarisch und wissenschaftlich sei bei dem streite des gymnasiums und der realschule häufig betont worden, als ob es an und für sich ein vorwurf wäre, wenn ein unterrichtsgegenstand utilitarisch sei. auf dem gymnasium anderseits verspreche man sich z. b. vom geschichtlichen unterricht wunders welche idealischen früchte statt ruhig zuzugeben, diese kenntnisse seien zunächst nötig, weil man sie im praktischen leben nicht entbehren könne. der ideale, nicht utilitarische charakter des gymnasiums sei früher, besonders 1848—63, stark betont worden, weil man ängstlich allem aus dem wege gegangen sei, was irgendwie auch nur von weitem mit der politik zusammenhang gehabt habe. darüber seien wir jetzt hinweggekommen: die politik sei eine macht im leben, der die schule rechnung tragen müsse, indem sie ihre schüler mit einem solchen masz geschichtlicher und geographischer kenntnisse ausgerüstet ins leben treten lasse, dasz sie befähigt seien ihren pflichten als staatsbürger im vollen sinne und nach einem auf sichern kenntnissen ruhenden erwägen nachzukommen. der unterricht sei also mit rücksicht auf das verständnis der gegenwart und besonders unseres staates zu beurteilen. dieser eigentliche sogenannte geschichtliche unterricht bilde nur einen teil und zwar nicht den wichtigen von der geschichtlichen bildung, die das gymnasium in so reichem umfang vermittele; deren hauptsumme werde aus dem betreiben der alten sprachen gewonnen. Kiesel: er sei mit dem vorredner sowohl

darin einverstanden, dasz man nicht ängstlich sein solle etwas zu lernen, was utilitarisch sei, als auch darin, dasz man beim geschichtlichen unterricht auf die stellung des künftigen reichsbürgers rücksicht nehme. allein so sehr er damit einverstanden sei, so dringend warne er vor einem zu unmittelbaren hinweisen nach dieser richtung. da der geschichtsunterricht die ethische aufgabe habe, für die vaterländischen institutionen mit liebe und begeisterung zu erfüllen, so müsse auch vom geschichtslehrer solche einwirkung erwartet werden. allein hier sei die mittelbare einwirkung besser als die unmittelbare, und so erfreulich es sei, wenn schon im unterricht durchleuchte, was die pflicht des beamten und bürgers sei, so dürfe doch, da hier das gemüt in anspruch genommen werde, diese einwirkung nicht als absichtliche erscheinen, sondern müsse ungesucht aus der sache selbst hervorgehen. die vorteilhafteste wirkung könne sich nur auf sehr tiefem grunde erweisen. alles, wobei das gemüt beteiligt sei, scheue geradezu eine starke berührung; auch von der vaterlandsliebe gelte der alte spruch 'treue liebe spricht nicht viel'. Jäger: auch er lege den nachdruck auf die bestimmten kenntnisse und nicht auf patriotische erregungen. je mehr der lehrer von patriotischer gesinnung getragen sei, um so mehr werde sich diese dem schüler mitteilen, ohne dasz absicht hervortrete, die nur verstimmend auf die schüler einwirken würde. patriotismus solle nicht gezüchtet werden. unter dem unterricht, der einem praktischen bedürfnisse dienen solle, sei zunächst die geographie und zwar besonders auf den obern classen verstanden. für wissenschaftliche geographie sei auf diesen classen keine zeit, wohl aber dazu den schüler soweit auszurüsten, dasz er die zustände des reiches, in dem er einst wirken werde, mit denen der andern länder vergleichen könne. dies müsse als leitmotiv den geographischen unterricht durchziehen. Kohl: was von der geographie gesagt sei, gelte auch vom geschichtlichen unterricht, wie dies auch in der these selbst schon angedeutet sei; geographie und geschichte liefen ja in ihren kenntnissen zusammen. in die schule schon gehöre die kenntnis von der organisation unseres reiches, von der zahl der bundesratsmitglieder und ihrer verteilung auf die einzelnen staaten, von der zahl der reichstagsabgeordneten usw. die schüler läsen wohl zeitungen, entbehrten aber solcher positiver elementaren kenntnisse und ständen darin weit hinter englischen knaben zurück. nicht minder solle schon die jugend die stärke unserer land- und seemacht, ihre einteilung in corps, regimenter, bataillone, compagnien kennen. gymnasiallehrer Moldenhauer (Köln Friedr.-Wilh.-gymn.): der geographische unterricht in den oberen classen könne dem politischen bedürfnisse des künftigen reichsbürgers dienen, wenn man das eigne vaterland in den vordergrund rücke und dessen machtmittel und politische verhältnisse an denen anderer mächtiger länder prüfe und messe, z. b. das ausgebildete canalsystem von Frankreich mit dem von Deutschland vergleiche. Kocks: der geographieunterricht erhalte in der tertia einen gewissen abschlusz, so dasz von untersecunda ab geographische repetitionen stattfänden; in diesen werde dem gesichtspunkte, den der vorredner hervorhebe, wohl immer rechnung getragen. die nächstliegende aufgabe dieses unterrichts in secunda aber sei die beseitigung der unwissenheit, die ausfüllung der lücken an positiven kenntnissen. in dieser beziehung werde noch viel gefehlt: er denke dabei an das buch von Götze 'geographische repetitionen', das gar nicht erkennen lasse, wo die utilitarische und wissenschaftliche behandlung aufhöre oder anfange. Daniel spreche vom Neptunismus, gebe jedoch weder davon noch von der entstehung der jahreszeiten eine klare vorstellung und sei deshalb nur scheinbar wissenschaftlich. der vorsitzende bemerkt ergänzend, er habe geschwankt, ob er nicht geradezu das wort politik gebrauchen und etwa sagen solle 'geographischer unterricht läszt sich in gewissem sinne als propädeutischer unterricht in der politik bezeichnen.' wenn vor 30 jahren ein

schulmann davon gesprochen hätte, in der prima politik zu lehren, so hätte man den weltuntergang nahe geglaubt und doch sei die politik, die pflichtmäszige beschäftigung mit dem staate etwas rechtes und gutes, das sich nicht ignorieren lasse, so dasz auch gesagt werden dürfe 'der geographische unterricht hat für die spätere politik, die zu treiben jeder die pflicht hat, vorzubereiten.' wie schon ein redner angedeutet habe, solle man beim unterricht sagen: so viele analphabeten, so viele elementarschüler, so viele pferde, rinder, schafe hat Deutschland und so viele England, Frankreich usw. dieses beständige vergleichen, zurückgehen und beziehen auf das vaterland bilde den unterschied von der früheren behandlungsweise, bei der man ein land nach dem andern und jedes für sich durchgenommen habe. der schüler solle also die machtmittel der andern staaten, wozu auch die bildung gehöre, kennen und mit denen des eignen landes vergleichen lernen. in diesem sinne wage er den satz: 'der geographische untericht ist zugleich propädeutischer unterricht in der politik.' Becker: die discussion würde ihm noch wertvoller sein, wenn der satz auch für andere gebiete, das lateinische z. b., aufgestellt würde und die besprechung sich auf die beziehungen der alten schriftsteller zu der modernen welt ausdehne. zu solchen beziehungen gebe ja Cäsar z. b. oft nötigung und in Homer, Sophokles stehe man überall modernen fragen gegenüber; er möge gern wissen, in wieweit dieses hineinragen der vergangenheit in die gegenwart bei der lectüre berücksichtigt werden solle. Kiesel: er erinnere dieserhalb an Jägers ausführung, dasz nemlich die historische bildung, die das gymnasium gewähre, nicht allein durch die eigentlichen geschichtstunden, sondern in viel höherem masze durch die lectüre der alten schriftsteller vermittelt werde. wer sich in der lectüre die sache aneigne, werde bald auch frucht zeigen: die wendung auf die gegenwart werde sich von selbst ergeben. Jäger: wer mit den tertianern Cäsar lese, lehre einmal das verfahren eines hochgebildeten volkes gegenüber halbbarbaren und zeige zum andern die einwirkung einer groszen persönlichkeit auf ein heer und so manche verhältnisse, die sich in der gegenwart wiederholten. gewisse sittliche probleme löse das altertum, auch das alttestamentliche, anders als die gegenwart: dann trete der gegensatz zwischen christlicher auffassung und antiker hervor. was schlieszlich die einzuhaltende grenze anlange, so sei dieselbe dort, wo das modernisieren anfange; wenn man beispielsweise nach Mommsen in seinem berühmten werke von den Cuirassieren des Antiochus spreche, sei dies unwissenschaftlich und unpädagogisch zugleich. der vorzug der alten geschichte liege darin, dasz sie 'uralte gegenwart' sei, die durch den schleier der wissenschaft so weit bedeckt sei, dasz sie nichts schädliches, nichts verführerisches mehr an sich habe. nichts sei eben nützlicher, als ein unterricht, der vom unmittelbar nützlichen absehe.

These 9: 'man spricht viel von wissenschaftlicher pädagogik: ein hauptproblem dieser erziehungswissenschaft würde sein, den begriff des wissenschaftlichen für die verschiedenen stufen festzustellen. was ist z. b. wissenschaft für den sextaner eines gymnasiums?'

These 10: 'es ist unverkennbar, dasz unsere wirtshausbesuchsgesetzgebung das übel, welches bekämpft werden soll, nicht vermindert hat, und dasz ein unwirksames gesetz das bekämpfte übel vielmehr zu steigern und zu vergiften dient, ist ebenso unzweifelhaft. das zusammenwirken von schule und elternhaus, welches hier wenn irgendwo nötig wäre, findet thatsächlich nirgends statt. was folgt hieraus?' da die zeit inzwischen vorgerückt war, so konnte eine discussion dieser beiden thesen nicht mehr eintreten. der vorsitzende führte nur noch hinsichtlich der ersteren aus, wie erwünscht es wäre, wenn einmal in eingehender weise über pädagogische wissenschaft gesprochen werde, wenn auch das thema sich nicht werde erschöpfen lassen. zur 10n these erklärte derselbe: man spreche viel von erfahrungen aus dem elternhaus, von

dem zusammengehn von schule und elternhaus in einer weise als ob alles damit wohl bestellt sei. namentlich in unserer officiösen (nicht der amtlichen) pädagogik werde darüber gesprochen, ohne dasz irgendwelche kritik, die doch dringend nötig sei, geübt werde, gleich als ob das haus ein noli me tangere sei. in wirklichkeit aber sei dies zusammengehn von schule und elternhaus groszenteils eine legende. an dieser stelle müsse die wahrheit herausgesagt werden, dasz das elternhaus d. h. viele elternhäuser ihre pflicht der schule gegenüber viel leichter nähmen als die schule die ihrige, und dasz namentlich viele elternhäuser beim wirtshausbesuche geradezu mit den schülern conspirierten. da aber in zeitschriften dem elternhause überall und stets geschmeichelt werde und die zeitungen namentlich lieszen sich angelegen sein dem publicum zu schmeicheln — eine art demagogie finde statt — so müsse hier gesagt werden, dasz auch das elternhaus vielen versuchungen ausgesetzt sei und denselben vielfach unterliege. man möge sich darüber aussprechen, welches die landläufigen, groben fehler seien, die tagtäglich gemacht würden; erlaubnisse zu schulversäumnissen z. b. würden zahlreich erschlichen, wodurch das moralische gefühl der schüler notwendig geschädigt werde.

Neu in den ausschusz sind gewählt worden Kiesel und Moldenhauer, so dasz derselbe zur zeit aus diesen und dir. Schmitz (Köln kaiser-Wilh.-gymn.), rector a. d. Götz (Neuwied), prof. Crecelius (Elberfeld, gymn.), dir. Zahn (Moers), dir. Schorn (Köln, realgymn.) und dir. Jäger besteht. den 4stündigen verhandlungen folgte um 3 uhr der zweite, nicht unwichtige teil des programmes, das gemeinsame mittagessen im casino, zu welchem sich gegen 60 herren zusammenfanden. wie immer galt der erste trinkspruch dem kaiser: provinzialschulrat Höpfner führte in demselben mit kurzen, zündenden worten aus, welche stellung unser jetztlebendes geschlecht dem kaiser in der geschichte anweise und wie zukünftige zeiten dieselbe noch immer mehr verklären würden. auf die anwesenden schulräte toastete dir. Jäger, während provinzialschulrat Deiters die rheinische lehrerwelt hoch leben liesz, indem er seiner freude ausdruck gab, nach langer abwesenheit wieder an den osterdienstagversammlungen teilnehmen zu können.

Köln. Ferdinand Stein.

(11.)

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Collmann, dr., oberlehrer am gymn. zu Wandsbeck, als director an das gymn. in Husum berufen.

Drenckhahn, dr., oberlehrer am gymn. zu Mühlhausen i. Th., zum director dieser anstalt ernannt.

Fritsche, dr., director der Friedrich-Wilhelm-schule zu Stettin, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Gawlick, provinzialschulrat zu Königsberg i. Pr., zum geheimen regierungsrat ernannt.

Gelbe, dr., director der realschule zu Stolberg in Sachsen, zum director der realschule in Reudnitz (bei Leipzig) ernannt.

Grosse, dr. prof., director des Wilhelms-gymn. zu Königsberg i. Pr., erhielt den adler der ritter des k. pr. Hohenzollernordens.

Heubner, dr., director der realschule in Reudnitz (bei Leipzig), als oberlehrer an das realgymn. in Annaberg versetzt.

Kahle, oberlehrer am gymn. in Allenstein, als 'professor' prädiciert.

Kalanke, oberlehrer am gymn. in Lyck,
Kirchhoff, prof., oberlehrer am gymn. in Altona,
Kretschmann, dr., director des kön. gymn. in Danzig,
erhielten den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Lehnerdt, director des kön. Friedrichscollegiums zu Königsberg i. Pr., erhielt den k. pr. roten adlerorden III cl.

Nagel, dr., prof., oberlehrer am realgymn. in Elbing, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Ostwald, dr., ord. prof. am polytechnicum in Riga, als ord. prof. der chemie und director des zweiten chem. laboratoriums an die univ. Leipzig berufen.

Pfeffer, dr., ord. prof. an der univ. Tübingen, als ord. prof. der botanik und director des botan. gartens an die univ. Leipzig berufen.

Pohle, dr., director des kön. lehrerseminars in Dresden, erhielt das ritterkreuz I cl. des k. sächs. verdienstordens.

Sohm, dr. iur. et th., ord. prof. der univ. Straszburg, als ord. prof. des deutschen rechts und des kirchenrechts an die univ. Leipzig berufen.

Steinhausen, dr., director des gymn. zu Greifswald,
Tietz, prof., oberlehrer am gymn. zu Braunsberg,
erhielten den k. pr. roten adlerorden IV cl.

Streit, dr., director des gymn. zu Kolberg, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Stargard versetzt.

Töppen, dr., director des gymn. zu Elbing, erhielt den k. pr. roten adlerorden III cl. mit der schleife.

Viertel, dr., director des gymn. zu Gumbinnen, erhielt den k. pr. roten adlerorden IV cl.

In ruhestand getreten:

Keck, dr., director des gymn. zu Husum, und erhielt derselbe den k. pr. roten adlerorden III cl. mit der schleife.

Lothholz, dr., director des gymn. zu Stargard, und erhielt derselbe den k. pr. kronenorden III cl.

Gestorben:

Adam, Christian, rector des Wilhelms-gymn. in München, am 12 sept., im 55n lebensjahre.

Bormann, prof., oberlehrer am domgymn. in Halberstadt.

Dzialas, oberlehrer am Johannesgymn. in Breslau.

Fechner, Gustav Theoder, dr. ph. et med., ord. prof. der physik an der univ. Leipzig (seit october 1834), starb 18 nov. (geb. 19 april 1801).

Hartung, Albert, dr., director des gymn. zu Erfurt, 47 jahr alt.

Kambly, Ludwig, dr. prof., prorector em. des Elisabeth-gymn. zu Breslau, 17 august im 76n lebensjahre.

Kirchhoff, Gustav, dr., ord. prof. der physik an der univ. Berlin, am 15 oct., im 64n lebensjahre.

Koner, Wilhelm, dr. prof., bibliothekar der universitätsbibliothek zu Berlin, 29 sept., 70 jahr alt.

Leist, dr., gymnasiallehrer zu Seehausen i. d. Altm.

Prowe, Leopold, dr. prof., oberlehrer am gymn. zu Thorn, starb 26 sept.

Schnatter, J., dr., director des k. französ. gymn. in Berlin, starb 8 sept., 60jährig.

Vischer, Friedrich Theodor, dr., ord. prof. der phil. u. ästh. am polytechnicum zu Stuttgart, starb 14 sept. zu Gmunden, im 81n lebensjahre.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(57.)
FRANZ KERNS REFORMVORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT IN DER DEUTSCHEN SATZLEHRE.
(schlusz.)

Den früheren gebrauch, als ihre form diese wörter noch deutlich als adjectiva kennzeichnete, wie es noch heute in fremden sprachen geschieht und stets in den alten geschah, würde Kern nach dem, was er 'von der eigentümlichen natur des adjectivs und von der art, wie finite verba sonst bestimmt werden, erkennen kann, für einen elliptischen erklären' (zust. s. 108). in der natur der adjectiva nemlich liegt es, (s. 101) 'sich an andere wörter anzulehnen'. 'ihr wesen (s. 103) wird begriffen durch das negative merkmal, nichts selbständiges, auch nichts als selbständig g e d a c h t e s zu bezeichnen, und durch das positive, als bestimmung eines substantivs zu dienen und sich ihm in der regel durch veränderung seiner form im casus, numerus und genus gleich zu machen.' es ist daher wahrscheinlich, dasz diese wörter zu keiner zeit das verbum unmittelbar bestimmt haben, sondern stets (als attribute) das prädicatssubstantiv, 'das (s. 108) mit dem subjectswort identisch war und darum ohne gefahr des misverständnisses ausgelassen werden konnte'. und so spricht auch der lateiner davon, 'dasz der baum ein schöner baum sei (s. 111); nur läszt er das wort baum zum zweiten male weg, weil es für das verständnis gänzlich unnötig ist. er sagt also nur, der baum ist ein schöner, und da nun sein wort für baum ein femininum ist, so sagt er natürlich, die arbor ist eine pulchra, nemlich arbor.' bei solcher erklärung wird das, was man sich sonst unter einem adjectiv vorstellt, nicht angetastet.

Jene verba also, die mit einem prädicatsnominativ verbunden werden, haben, wie schon oben gesagt ist, einen sehr magern inhalt, den leersten und allgemeinsten hat das verbum 'sein'. 'sein ist der

allgemeinste verbalbegriff; ebenso etwa ding oder gegenstand der allgemeinste substantivbegriff. aber ding ist darum doch ein substantivum, wie alle andern, und sein ein verbum, wie alle andern.' wie man nun aber wegen seines weiten umfangs diesem verbum, ja sogar einer finiten form desselben 'ist' jeden inhalt absprechen kann, ist mindestens sehr wunderbar. die finite form 'ist' enthält sehr viel mehr als ding; 'sie schlieszt nemlich ausser ihrem verbalinhalt die allgemeinste bezeichnung des dinges, des subsistierenden in sich' (zust. s. 87 anm.). auch dieses finite verbum, obwohl ausdruck des unscheinbarsten und allgemeinsten zustandes, der an dem sehr unbestimmt gedachten haftet, behält seine volle bedeutung, nemlich die grundlage des ganzen satzgebäudes zu sein, ja kann sogar allein den hauptsatz eines ganzen satzgefüges bilden, von dem einerseits der das subjectswort vertretende nebensatz und anderseits der den prädicatsnominativ vertretende nebensatz abhängt, wie in dem beispiele (z. ref. s. 27): 'was ich dir so oft gesagt habe, ist, dasz du sorgsamer sein solltest.' auch hier ist eine einzige finite verbalform schon ein satz, sogar ein hauptsatz, dem alles übrige als bestimmung sich anschlieszt. das finite verbum ist eben kein satzteil in dem sinne, wie es object oder subjectswort sind, und unterscheidet sich in bezug auf dignität auch vom subjectswort sehr deutlich dadurch, dasz es allein niemals durch einen nebensatz vertreten werden kann. 'was grammatisch immer die hauptsache ist, kann eben nie durch eine sprachliche form vertreten werden, die es als etwas einem andern untergeordnetes darstellen würde' (deutsch. satzl. s. 66). sachlich mag uns ja oft das subjectswort oder das object oder eine andere satzbestimmung mehr interessieren, aber grammatisch behält das finite verbum immer auch als ausdruck des unscheinbarsten zustandes, der an dem sehr unbestimmt gedachten haftet, seine volle bedeutung, träger des satzes zu sein. wie man deshalb ein finite form 'ist' zu einem bloszen formwort herabdrücken kann, das dann trotz seines in diesem falle ganz gleichgültigen, ja geradezu unerkennbaren inhalts (z. ref. s. 27) dennoch und nur mit der wunderbaren kraft begabt sein soll, zwei vorstellungen in das verhältnis von subject und prädicat zu setzen, ist nicht recht einzusehen. mit recht bekämpft Kern (z. ref. s. 21 ff.) Wilmanns, der allerdings in 'war', weil diese finite form zugleich ein zeitverhältnis bezeichnet, 'mehr als copula' erblickt, aber das verbum 'sein' im indicativ des präsens für ein bloszes satzband, für ein bloszes 'bindeglied zwischen subject und prädicat' erklärt. — So sagt Wilmanns in seiner besprechung von Kerns 'deutscher satzlehre' in der 'zeitschrift für das gymnasialwesen' band 37, s. 682: 'in dem satze 'die rose ist eine blume' hat das verbum 'ist' keine andere bedeutung, als die beiden vorstellungen rose und blume in das verhältnis von subject und prädicat zu setzen. der satz läszt freilich schlieszen, dasz der redende die existenz der rose voraussetzt, aber es ist keineswegs seine absicht, diese existenz auszusprechen.

das ist ist notwendig für den satz nicht durch seinen inhalt, sondern nur durch seine form'. in seiner grammatik aber sieht Wilmanns das finite verbum selber, ausdrücklich auch die form 'ist' als das prädicat des satzes an, a. o. ist es ihm ein mysteriöses, sprachlich gar nicht mehr zu definierendes mittel das verhältnis von subject und prädicat hervorzubringen. in seiner grammatik § 205 (auch noch in der neuesten, der 6n auflage seiner deutschen schulgrammatik teil 2 § 141) sagt er zwar: 'der begriff des verbum finitum ist oft sehr unbestimmt, so dasz die aussage ihren hauptinhalt erst durch andere mit dem verbum mehr oder weniger eng verbundene wörter erhält. in dem satze 'der baum grünt' drückt das verbum finitum alles aus, was ich von dem baume aussagen will. hingegen, wenn man sagt: 'der baum hat gegrünt', oder 'ist grün', so ist mit den worten 'der baum ist' oder 'der baum hat' wenig gesagt: die hauptsache enthält in dem einen satze das participium gegrünt, in dem andern das adjectivum grün.'

Nach dieser darstellung 'also war (sagt Kern z. ref. s. 22) mit 'der baum ist' wenig gesagt, folglich doch etwas gesagt', nach jener oben erwähnten aber «ist mit 'die rose ist' gar nichts mehr gesagt, das verbum hat plötzlich seinen inhalt ganz verloren; dasz von der existenz der rose gesprochen wird, soll nur noch geschlossen werden (durch welches schluszverfahren?), obwohl das die existenz ausdrückende verbum deutlich im satze enthalten ist. und was heiszt denn 'rose und blume in das verhältnis von subject und prädicat setzen' anders, als der subsistenz rose den zustand des blume-seins anhaftend denken'.» 'man mache sich doch nur klar', fährt Kern zur ref. s. 22 anm. fort, 'was das heiszt, dasz die copula der aussage, der prädicierung dient. dasz ich B von A aussage, heiszt doch nichts anderes, als dasz nach meiner erkenntnis nun B zu A gehört, an ihm oder in ihm ist, dasz B mit A verbunden nun zusammen ein seiendes ausmacht. als ein bereits früher zusammengedachtes wird es durch das attributive verhältnis dargestellt, zusammengeschlossen wird es durch den satz. durch das denken 'der baum ist hoch' gehört jetzt der zustand des hochseins dem baume an, so dasz ich die neue vorstellung gewonnen habe 'der hohe baum'. jenes zusammenschlieszen könnte ja auch bewirkt werden durch nebeneinanderstellung, wie 'baum hoch' oder 'hoch baum'; es wird nun aber einmal in den flectierenden sprachen in der regel dadurch sehr deutlich und sehr zweckmäszig bewirkt, dasz die beiden begriffe in demselben verbum, welches die existenz bezeichnet, in der art zusammenkommen, dasz beide dies eine verbum bestimmen (die verbalperson und den verbalinhalt). in diesem einen worte (dem sein) kommen die beiden vorstellungen zusammen und werden dadurch selber eine einheit'. die sätze: 'gott ist' und 'die rose ist rot' zeigen also, meint Kern zust. u. gegenst. s. 83 anm., nur insofern eine verschiedene anwendung des 'ist', als das zweite eine prädicatsbestimmung enthält, das erste nicht. 'sie unterscheiden sich also

wie die beiden verba 'blüht' in den sätzen: 'der baum blüht' und 'der baum blüht rot'. sage ich 'die rose ist rot', so treffen sich die beiden vorstellungen in dem einen worte, dem zustande des seins, und 'werden dadurch selber eine einheit'. sage ich 'der baum blüht rot', so kommen baum und röte in dem zustande des blühens zusammen, also eines ganz besondern seins. schon das ist in dem anfang eines fragesatzes hat einen inhalt, den man angeben kann. es bedeutet nemlich: soll etwas von mir und dir verschiedenes verbunden gedacht werden mit dem zustand des seins, nemlich, wie die bestimmungen dieses 'ist' dann weiter klar machen, etwa der freund mit dem krank-sein, der krankheit?'

Die worte 'Berlin ist' bilden allerdings einen satz. gesagt, mitgeteilt wäre ja auch dadurch etwas, aber freilich etwas ganz ungenügendes, 'fast lächerliches' (zust. s. 86). füge ich aber den prädicatsnominativ 'weltstadt' hinzu, so wird die mitteilung inhaltsvoll. dasz also 'das verbum sein ohne prädicative, die art des seins ausdrückende bestimmung oder eine hinzugefügte raumbestimmung verhältnismäszig selten gebraucht wird, hat auch darin seinen grund, dasz über die blosze existenz oder nichtexistenz von dingen im gewöhnlichen leben wenig gesprochen wird' (deutsch. satzl. s. 70). — (So sind auch sätze mit einem alleinstehenden prädicate 'gleicht' kaum denkbar vgl. zust. und gegenst. s. 40 anm. 1.) — In seiner grammatik (a. o.) lehrt Wilmanns, dasz man den namen des prädicats oft auf die prädicatsbestimmungen ausdehne, an der andern stelle sind ihm die prädicatsbestimmungen das prädicat selber. — Andere verteidiger der copula sagen, dasz in dem satze 'A ist B' wohl von einem B-sein des A gesprochen werde, aber nicht von einem sein des A. — 'Wunderbar', sagt Kern z. ref. s. 27 anm. 'wem wird denn das B-sein anhaftend gedacht? doch wohl dem A. also wird ihm doch ein sein anhaftend gedacht, nemlich ein durch B qualitativ bestimmtes.' — Wie man aber nun gar behaupten könne, dasz in dem eben citierten satze überhaupt von gar keinem sein die rede sei, ist erst recht wunderbar. 'man lasse', sagt Kern deutsch. satzl. s. 73, eben nur die subsistenzbegriffe, wie es hier durch buchstaben geschieht, noch mehr verblassen, als den ungemein weiten und darum aller anschaulichkeit entbehrenden begriff des seins, dann wird auch dem hartnäckigsten verfechter der copula wohl klar werden, dasz auch der umfangreichste begriff immer noch einen inhalt hat.' ganz verschwinden kann aus keinem verbum sein inhalt. 'die begriffe 'etwas' und 'alles' haben auch einen ungemein groszen umfang, und doch habe ich noch nicht gehört, dasz man sie für gänzlich inhaltlose begriffe erklärt hätte. hätte 'sein' keinen inhalt, wie unterschiede es sich denn von 'nicht sein'. was kann denn durch 'nicht' anderes geleugnet werden, als eben der inhalt des seins? das müsten doch eigentlich auch die verteidiger der copula zugeben. denn wenn durch die negation die copula, das satzband geleugnet, in seiner existenz als nicht mehr vorhanden bezeichnet werden soll, so ist ja

gar kein satz mehr vorhanden; die zerschneidung das bandes läszt subject und prädicatsnominativ als blosze vocabeln auseinander fallen.' (Vgl. auch Kern zust. u. geg. s. 117 anm.). in jeder finiten verbalform ist ausdruck eines zustandes und einer subsistenz, und beides in allerengster verbindung, in derjenigen, die aus zwei ursprünglich getrennten begriffen einen gedanken schafft, zu dem dann viele andere begriffe in beziehung treten und mit jener verbalform und an ihr sich haltend nun vollere und immer vollere sätze bilden. 'insofern', sagt Kern z. ref. s. 20, ist entweder jedes finite verbum eine copula, oder in jedem finiten verbum ist die copula des satzes 'enthalten'. 'dasz jedes finite verbum', sagt Kern zust. u. gegenst. s. 86 anm., 'das ist, was im satze alles zusammenhält und verbindet, leugnet am ende niemand. nun ist das am geeignetsten, zwei dinge mit einander zu verbinden, was erstens in sich einen festen zusammenhang hat und zweitens jedem der beiden zu verbindenden dinge möglichst fest anhaftet. so knüpfen wir durch einen strick den kahn an den pfahl, so bindet die trocken gewordene leimschicht zwei holzplatten zusammen. das finite verbum, weil es ein einziges wort ist, leistet diese erste, die innere verbindung natürlich immer, die zweite nach den beiden seiten hin ist in bezug auf das subjectswort deutlich an der verbalform zu erkennen, in bezug auf die prädicatsbestimmungen an dem mehr oder minder ungenügenden verbalinhalt, das heiszt durch die weniger und mehr gesteigerte erwartung einer bestimmung. je ungenügender also der verbalinhalt, desto geeigneter das finite verbum diese zweite verbindung zu leisten. da die (sogenannte) 'copula' aber so ausgezeichnet dazu geschickt ist, glaubt man ihr ganzes wesen durch das eine merkmal der verbindung zu erschöpfen und denkt gar nicht mehr an den inhalt des wortes, nur an die eine qualität, an sich so ungenügend zu sein.' — Wohl ist der verbalbegriff 'sein' ein sehr weiter und allgemeiner, er braucht nicht immer das vom redenden unabhängige (reale) sein, die unabhängige realität zu bezeichnen, sondern kann auch das blosze sein in der vorstellung des redenden bezeichnen. und diese möglichkeit eben 'dasz das sein von etwas ausgesagt werden kann und unendlich oft ausgesagt wird, was auszer uns gar nicht existiert, oft überhaupt so nicht existiert hat, vielleicht so gar nicht existieren kann, hat das gespenst der copula geschaffen' (deutsche satzl. s. 70). 'wenn nemlich das sein als haftend an etwas ausgesprochen wird, das nur in unserer vorstellung realität hat, so kann natürlich dieses sein auch kein anderes sein, als solches, das nur in unserer vorstellung anzutreffen ist, nicht da drauszen in der wirklichen welt. alle verba, die in märchen vorkommen, sind so aufzufassen und behalten doch ihren vollen inhalt. Apollon ist genau in demselben sinne beschützer der Troer, wie er den Patroklos betäubte und entwaffnete. 'der krieg ist ein groszes übel und verwüstet die friedensarbeit' sage ich mit vollstem recht in der zeit des gesicherten friedens. seine existenz ist in diesem falle eine nur vor-

gestellte und sein verwüsten desgleichen. dasz dieses verwüsten oft wirklich gewesen ist und stets wirklich werden kann, die existenz des Apollon und seine that gegen Patroklos nie wirklich gewesen ist, noch werden kann, das sind unbestrittene thatsachen, aber thatsachen, mit denen die grammatik nicht das allermindeste zu thun hat'. 'es gibt also' (s. 71) sehr viele subsistenzen, die einzig in unserer phantasie vorhanden sind; wird diesen irgend ein zustand (verbalinhalt) anhaftend gedacht, nicht blosz der allgemeinste des seins, so ist es unumgänglich nötig, dasz auch dieser zustand als nur in unserer phantasie, unserer vorstellung vorhanden gedacht werde. auch die dem subsistenzbegriff hinzugefügten attribute, auch alle in solchem falle vom verbum abhängigen bestimmungen haben dasselbe schicksal, dasz sie nemlich etwas ausdrücken, was nur in der vorstellung des redenden realität hat und nicht von ferne darauf anspruch macht, eine vom redenden unabhängige realität zu bezeichnen. dennoch aber schaut es der redende als etwas in dem augenblick auszer ihm vorhandenes an, wie unzweifelhaft es auch immer nur in seiner vorstellung da ist. er schaut es als eine von ihm losgelöste existenz an.' — Die bestimmte art der existenz gibt der prädicatsnominativ an. — 'Ob die subsistenz (s. 72), welcher ein sein als anhaftend behauptet wird, eine wirkliche, gedachte, unmögliche, wünschenswerte, verabscheuungswürdige ist, hängt lediglich von dem inhalt derselben ab, ist gar keine grammatische frage, ist dem begriff des seins ebenso gleichgültig, als wenn als object zum verbum haben ein unermeszliches vermögen oder eine ungeheure schuldenlast hinzugefügt wird. — Der begriff der existenz in dem worte sein ist also immer derselbe, nur durch die anwendung kommen scheinbare verschiedenheiten in den begriff hinein. die eine anwendung ist die des seins in objectiver wirklichkeit, die andere die des seins im gedanken des sprechenden.' dasz aber gerade das präsens von sein als sogenannte blosze copula aufgefaszt ist, hat auch noch in der verkennung der eigentümlichen natur des präsens seinen grund, 'das nicht blosz das jetzt gegenwärtige, sondern auch das stets gültige bezeichnet' (deutsch. satzl. s. 68). 'soll nemlich (s. 69) jede temporale bestimmtheit ausgeschlossen gedacht werden, so wird die präsentische form angewendet, die also neben ihrer eigentlichen bestimmung das jetzt wirkliche zu bezeichnen auch angewendet wird, um das immer geltende zu bezeichnen. das ist aber durchaus nicht nur dem verbum sein eigentümlich, jedes verbum kann so gebraucht werden.' und ebenso kann eine stärkere oder schwächere betonung den begriff des verbums sein nicht ändern, sei es nun dasz die verbalform 'ist' in temporalem oder modalem gegensatz zu einer voraufgegangenen steht sei es wo auch das blosze sein in der vorstellung des redenden gegenüber einem, der es leugnet für einen bestimmten subsistenzbegriff, mit nachdruck behauptet wird. 'leugnet jemand, dasz Hera die gemahlin des Zeus ist, so kann ich wohl mit starker betonung sagen: 'Hera ist die gemahlin des Zeus. so ist

es.' und auch in solchem falle soll nun 'ist' eine blosze copula, ein Beckersches formwort sein, ein begriffsinhalt in ihm gar nicht mehr enthalten sein, von einem sein soll ich in beiden sätzen gar nicht mehr reden? ich möchte wohl wissen, wovon ich denn eigentlich in dem letzten satze spreche.' — So hat das verbum 'sein' immer einen inhalt, mag derselbe auch noch so unbedeutend und wertlos sein; denn 'die wertlosigkeit des gedankens hebt die existenz des gedankens selber nicht auf' (deutsch. satzl. s. 77). ein bloszes formwort ist dieses verbum nie geworden. wohl sind aus substantiven adverbien und conjunctionen entstanden, wie 'wegen' und 'weil'. aber diese wörter haben in der that aufgehört substantiva zu sein, sie werden nicht mehr decliniert und drücken keine subsistenzen mehr aus, 'sie sind in dem klar zu bezeichnenden grammatischen gebrauch, zu dem sie verwendet werden, unveränderlich geworden' (z. ref. s. 25). 'solche grammatischen merkmale fehlen nun aber bei dem verbum sein durchaus, um es nach der bekannten, wissenschaftlich sehr bedenklichen unterscheidung einmal als vollwort und das andere mal als formwort zu bezeichnen.' wie jedes andere verbum wird auch dies wort durchconjugiert, wie zu jedem andern verbum treten auch zu ihm substantivische und adverbiale wörter als bestimmungen; es 'hat die bedeutung des existierens und ist in seinen finiten formen immer prädicat' (auch nach Wilmanns gramm. § 205). was in aller welt (sagt Kern z. ref. s. 26) verpflichtet, berechtigt, veranlaszt uns denn in fällen, wo das, was es aussagt, uns nicht das wichtigste ist, weil es in der that nur 'wenig' ist, es für eine andere art von wort zu erklären, für ein formwort, das gar keinen inhalt mehr haben soll? das wort 'ding' besagt auch herzlich wenig, und das wird doch wohl ein vollwort bleiben, so kläglich leer es auch an inhalt ist. und spreche ich den satz 'das messer ist ein ding' und füge keinen relativsatz hinzu, so habe ich auch nichts gesagt, weswegen es sich verlohnte den mund aufzuthun.' — In dem sinn, in welchem jedes finite verbum die satzbestimmungen mit einander verbindet, ist auch das wort 'ist' verbindend, weil eben auch in ihm die synthese von subsistenz und inhärierendem vorhanden ist. 'in dem wort 'ist' wird ja die subsistenz wie der zustand nur sehr unbestimmt bezeichnet, aber beides wird doch bezeichnet, und die festigkeit der verbindung zwischen beiden ist dieselbe, wie in jedem finiten verbum, ebenso die klarheit, mit der sich bestimmungen an beide anschlieszen' (deutsch. satzl. s. 67 anm.). — Das leerste, am wenigsten enthaltende aussagewort ist allerdings das wort 'ist', wie das leerste, am wenigsten enthaltende subjectswort das wort 'es' ist. trotz der ungemeinen weite dieser beiden wörter aber werden doch oft genug sätze aus ihnen ganz allein gebildet, wie der hauptsatz in dem satzgefüge: 'es ist, als ob hier jahrmarkt wäre.' 'von der beschaffenheit des zustandes', sagt Kern zust. u. gegenst. s. 83 anm., 'erfahren wir nichts im satze selber, von dem, woran er haftet, auch nichts, aber der zustand wird verglichen

mit dem eines jahrmarktes'. — Also auch die finiten formen 'ist', 'wird' u. ä. bilden oder sind, wie jedes andere finite verbum, das prädicat. die prädicatsnominative sind ebenso wie andere casus und adverbia auch hier bestimmungen des verbalinhalts und bilden mit jenen finiten formen zusammen das volle prädicat, wie überhaupt jedes finite verbum mit allen seinen bestimmungen des verbalinhalts das volle prädicat bildet (vgl. Kern deutsch. satzl. s. 104). — Und in diesem sinne lehrt nun Kern (zust. u. gegenst. s. 35): 'prädicat ist immer das finite verbum, teils alleinstehend, teils in verbindung mit bestimmungen, die von ihm abhängen. da nun wohl diese bestimmungen entbehrt werden können, das finite verbum aber nicht, so ist das finite verbum der wichtigste teil des prädicats.' — Dieser lehre wird jetzt gewis auch Hubatsch zustimmen, der im allgemeinen Kerns reformvorschläge gutheiszt (in seinem correferat in d. verhandl. der fünften directorenversammlung i. d. prov. Sachsen s. 364 ff. im 25n band d. verhandl. der directorenversammlungen in den prov. d. königr. Preuszen. Berlin 1886. Weidmann.), aber, wie namentlich aus s. 384 zu ersehen ist, dessen neueste schrift 'zustand und gegenstand' noch nicht hat berücksichtigen können, weil sie damals noch nicht gedruckt war.

Wie die annahme einer copula verwirft auch Kern (deutsch. satzl. s. 84 ff.) die lehre von hilfszeitwörtern, die ihm für die grammatik ganz wertlos scheint. allenfalls findet er noch erträglich die verben 'haben, werden, sein' so zu nennen, da 'doch ein bestimmt abgegrenztes gebiet vorhanden ist, auf welchem sie hilfe leisten'. sie helfen eben die sogenannten zusammengesetzten zeitformen und das passiv bilden. da diesen zumal im lateinischen, das sextaner zugleich treiben und damit vergleichen können, einfache finite formen wie laudavit, amatur, volavit oder mansit entsprechen, kann man aber diese zusammengesetzten deutschen verbalzeiten wenigstens auf den untern classen als einheitliche formen behandeln und als verbum finitum durchgehen lassen. auf oberen stufen allerdings wäre eine syntaktische und sprachgeschichtliche erklärung am platze, und dann würde sich erst recht die unrichtigkeit jener bezeichnung 'hilfsverba' ergeben (vgl. Kern deutsch. satzl. s. 105 u. zust. u. gegenst. s. 114 anm., auch z. ref. s. 45). — So haben jetzt die schüler bereits gelernt, dasz als unmittelbare bestimmungen zum finiten verbum treten können casus eines substantivischen wortes, es kann ihnen nun noch gesagt werden, dasz das prädicat oft durch mehrere verschiedene casus zugleich bestimmt wird z. b. 'gib mir das buch' 'man beschuldigt ihn des verrats' u. ä. (vgl. grundr. § 33, 1—3), ja dasz auch, wie neben ein object ein accusativ der ausdehnung in der zeit treten konnte, oft neben einem satzgenetiv ein genetiv des zeitpunktes gefunden wird z. b. 'er gedachte dieser tage seines freundes'. Kern sagt grundr. § 31 anm.: 'diejenigen genetivischen bestimmungen, welche vermöge des inhalts der substantiva eine zeitbestimmung dem satze hinzufügen (wie nächster tage, des

abends), können meistens zu andern casus noch hinzutreten, weil im finiten verbum selber der unbestimmte ausdruck einer zeit schon enthalten ist'. und z. ref. s. 51 sagt er 'natürlich musz man aber unter den genetiven die hervorheben, welche infolge des inhalts des substantivbegriffs eine zeit- oder raumbestimmung enthalten, wie das ja auch bei den accusativen nötig ist. nur soll man nicht versäumen, die schüler frühzeitig darauf aufmerksam zu machen, dasz solche unterscheidung nicht mehr eine syntaktische, sondern eine lexicalische ist.' wenn jene accusative der zeit eine dauer (vgl. Grimm gramm. IV s. 890) ausdrückten, bezeichnen diese genetive mehr einen zeitpunkt und antworten auf die frage wann? (Grimm a. o.). — Einen ähnlichen unterschied sieht Grimm zwischen dem accusativ und dem genetiv einer raumbestimmung. 'geh deinen weg!', sagt er gramm. IV s. 681, 'ist merkbar verschieden von 'geh deines wegs'! jenes sagt: verfolge deinen weg, bleib ihm treu, dieses blosz: mache dich auf, geh fort! der accusativ hat das erschöpfen, der genetiv das anheben auszudrücken. einer, der sich schon mitten im wege befände, könnte nur sagen: ich gehe diesen weg; wer im begriff steht, einen weg einzuschlagen, sagt: ich gehe dieses wegs.'

Auszer durch substantivische wörter kann nun auch, — und so könnte man im unterricht fortfahren —, das prädicat durch adverbiale wörter bestimmt werden, zu denen auch die präpositionen (zust. u. gegenst. s. 106) gehören. sie sind an sichern merkmalen, die von ihrem inhalt und von ihrer anwendung herzunehmen sind, leicht zu erkennen. adverbiale wörter bestimmen nicht nur, wie man aus ihrem namen schlieszen möchte, das verbum, (den verbalinhalt zust. u. gegenst. s. 117), sondern sie können auch jeden andern redeteil bestimmen, sogar ihres gleichen (zust. u. gegenst. s. 105). eines der charakteristischen merkmale der präpositionen ist nun, durch den casus eines substantivs bestimmt zu werden. was ihren inhalt anbetrifft, so sagt Kern grundr. § 35: 'die präpositionen drücken ursprünglich ein verhältnis im raume aus' und er rechnet nur solche ursprünglich raumverhältnisse angebenden, mit dem casus eines nomens verbundenen wörter dazu, 'welche mit verbis und nominibus' (deutsch. satzl. s. 87) oder (grundr. § 35) überhaupt 'mit andern wörtern zusammengesetzt werden können'. — Adverbia, sagt Kern grundr. s. 28, können wieder durch adverbia bestimmt werden z. b. sehr bald; auch die präpositionen, die ja 'eigentlich adverbia sind' (grundr. s. 28 u. vgl. zust. u. gegenst. s. 116 'die thür ist zu' oder 'er gieng auf und ab') können deshalb andere adverbia bestimmen z. b. 'von hier' und wiederum zugleich von andern adverbien bestimmt werden z. b. 'weit von hier', selbst wenn sie mit ihrem casus verbunden stehen z. b. 'fern von der stadt', oben auf dem gebirge'. — Und so ist es dann nicht auffällig, wenn eine präposition, welche mit einem verbalsubstantiv, einem infinitiv, verbunden ist, noch durch eine andere bestimmt wird, wie dies in den

zusammenstellungen von 'um zu' und 'ohne zu' mit dem infinitiv der fall ist.

Interessant ist Kerns erklärung von der bedeutung jener 'pleonastischen ausdrucksweise' 'um zu' vor einem infinitiv. — 'Zu' drückt immer das ziel aus. 'was aber als ziel gedacht ist, kann leicht auch mit veränderter anschauung als etwas gedacht werden, das der mittelpunkt meiner bestrebungen ist, um die sich all mein thun bewegt' (deutsch. satzl. s. 94). in dem satze also 'er thut es, um sich beliebt zu machen' ist (z. meth. s. 15 anm.) 'beliebtheit der geistige mittelpunkt, um den sich sein thun bewegt, und zugleich das ziel, nach dem er strebt.' — Überhaupt will Kern, dasz die ursprünglich sinnliche anschauung der präpositionen, wenn sie leider auch oft in unserm bewustsein, namentlich beim infinitiv, sehr verdunkelt ist, immer wieder betont und deutlich gemacht werde (zust. u. gegenst. s. 121 anm.). — Daher kämpft er mit recht (zust. u. gegenst. s. 118 anm.) gegen die annahme sogenannter präpositionaler objecte. — Sprachlich stehen sich nach ihm vollständig gleich: 'er denkt an dich' 'er geht an das haus' und 'er hofft auf mich' und 'er klettert auf den baum'. vgl. auch Kern z. ref. s. 52 anm. 'er geht aufs land' und 'ich vertraue auf gott', die syntaktisch gleichwertige erscheinungen darbieten, 'lexicalisch freilich und darum dem sinne nach sehr verschieden sind. wie im ersten satz das gehen auf das land, so ist im zweiten das vertrauen auf gott gerichtet. die sachliche verschiedenheit der begriffe ist jedem, auch dem einfältigsten, ohne jede belehrung klar, die syntaktische gleichheit aber zum bewustsein zu bringen ist aufgabe des grammatischen unterrichts.' es sind hier überall als prädicatsbestimmungen gesetzt präpositionen mit ihrem casus. und so haben auch 'sprachlich etwas gleichartiges die drei sätze (z. meth. s. 15 anm.): 1) er wandelt um das haus; 2) er thut dies um lohn; 3) er thut es, um sich beliebt zu machen. — In 1) ist haus der örtliche mittelpunkt, in 2) lohn der geistige mittelpunkt, in 3) beliebtheit der geistige mittelpunkt, um den sich sein thun bewegt, und zugleich das ziel, nach dem er strebt.'

Schon hieraus sehen wir, dasz Kern — und zwar mit recht — die wortverbindung 'um zu machen' einer satzbestimmung, einer präposition mit ihrem casus, gleichstellt. manche nennen solche wortverbindungen, ja 'jeden infinitiv mit zu, jedes alleinstehende participium, jede apposition einen verkürzten satz, andere verlangen wenigstens, dasz dieser einen gröszeren wörtercomplex umfasse; die grenze ist aber sehr unbestimmt gelassen', sagt Hubatsch a. o. s. 386. 'ungenaue bezeichnungen aber', fährt er fort, 'und unklare begriffe stiften nur verwirrung und unheil. die Kernsche satzdefinition ist so einfach und zweckentsprechend; wo kein verbum finitum steht oder zu ergänzen ist, da ist auch kein satz vorhanden; das gibt doch gewis einen festen anhalt'. — Solche wortverbindungen und also auch 'um zu mit einem infinitiv' z. b. 'um geld zu erwerben' (z. ref. s. 48) sind daher mit recht nach Kern keine sätze,

sondern blosze satzelemente, blosze satzbestimmungen. schwerlich wird auch Wilmanns, meint Kern a. o., beweisen können, dasz diese wortverbindung ein satz sei; denn nähme er seine gründe von dem inhalt des gesprochenen, 'dasz nemlich diese wortverbindung sachlich so viel wert sei, wie ein finalsatz, so ständen wir wieder in schönster verwirrung des sachlichen mit dem sprachlichen'. 'wende ich mich verbessernd', sagt Kern zust. u. gegenst. s. 127 anm., 'eine construction mit 'um zu' an, wenn früher an seiner stelle ein mit 'damit' anfangender satz gestanden hat, so habe ich nicht diesen satz verkürzt, sondern vernichtet'. verkürzte sätze sind höchstens so denkbar wie verkürzte bücher. wenn ich aus einem satze z. b. auch aus einem nebensatze diese oder jene für das verständnis überflüssige bestimmung weglasse, ausstreiche, (wie das in concepten häufig geschieht), aber das finite verbum stehen lasse, so habe ich natürlich den nebensatz verkürzt, er ist aber ein satz geblieben, weil er sein finites verbum behalten hat. (und nur in dem sinne könnte man von verkürzten sätzen reden, was natürlich für die grammatik ganz wertlos und überflüssig wäre). 'das ist bei constructionen mit 'um zu' nicht der fall, sie sind nicht sätze, also auch keine verkürzten sätze.' vgl. auch Kern deutsch. satzl. s. 91 ff.

Mit recht bekämpft auch Kern deutsch. satzl. s. 97 ff. die annahme 'zusammengezogener sätze' und weist zur ref. s. 41 ff. treffend nach, wie wenig stichhaltig und wie wenig gelungen Wilmanns' beispiele und unterschiede seines 'zusammengezogenen satzes' und seines 'satzes mit mehrfachen satzgliedern' seien. — Viel klarer und bestimmt ist Kerns lehre (z. ref. s. 46): 'satzbestimmungen jeder art können in einem satze mehrfach vertreten sein, aber nie das finite verbum (welches eben keine satzbestimmung ist)'. und diese lehre steht dann in schönster harmonie mit der anderen, wissenschaftlich durchaus damit zusammenhängenden (a. o.): 'satzbestimmungen jeder art können durch nebensätze vertreten werden, aber nie das finite verbum (weil es eben keine satzbestimmung, sondern der satz in nuce ist)'.

So viel verba finita, so viele sätze, meint Kern zust. u. gegenst. s. 70. — Zusammengezogene sätze könnte man also höchstens da sehen, 'wo (deutsch. satzl. s. 107) eine ellipse des finiten verbums stattfindet, z. b. 'du warst mit ihm in Paris und ich mit ihm in London'. eben diese erscheinung allein könnte den namen verkürzte sätze rechtfertigen, wie bei den abgekürzten vergleichungssätzen (s. deutsch. satzl. s. 94 anm.). da aber der begriff ellipse vollständig ausreichend ist, um dergleichen zu benennen, so ist gar kein grund vorhanden, von zusammengezogenen und verkürzten sätzen zu sprechen.' — Die worte 'alles rennet, rettet, flüchtet' sind nach Wilmanns ein zusammengezogener satz, Kern sieht (z. ref. s. 40) darin drei sätze, von denen zwei: 'rettet, flüchtet' elliptische sind, zu denen das subjectswort 'alles' hinzuzudenken ist und von jedem leser ergänzt wird, ebenso wie bei den worten: 'aus der wolke quillt der

segen, strömt der regen' jeder zu dem zweiten satze die präposition mit dem casus 'aus der wolke' hinzudenkt und ergänzt. der satz aber: 'gold, silber, blei und eisen sind metalle' ist ein satz mit vervielfachtem subjectswort (z. meth. s. 5), ebenso wie 'du hast essen und trinken' ein einfacher satz mit verdoppeltem object und 'wir haben gegessen und getrunken' ein einfacher satz mit verdoppeltem prädicatsaccusativ ist ähnlich dem lateinischen: hanc rem habeo perspectam et cognitam. 'isz und trink' jedoch sind zwei sätze (vgl. Kern z. ref. s. 45). — ('sehr verschieden von grammatischer ellipse', sagt Kern deutsch. satzl. s. 108, 'ist natürlich sachliche ergänzung, die fast überall zum verständnis des einzelnen satzes notwendig ist. lese ich eine erzählung, die in das jahr 1800 fällt und deren schauplatz Paris ist, so habe ich diese vielleicht nur im ersten satze angegebene zeit- und ortsbestimmung begreiflicher weise zu fast allen sätzen, aus denen die erzählung besteht, hinzuzudenken'.)

Wie die annahme von zusammengezogenen und verkürzten sätzen verwirft Kern auch die an und für sich schon unschöne bezeichnung von nackten und bekleideten sätzen (deutsch. satzl. s. 95 ff.), da bei unterscheidungen derselben wieder form und inhalt vermischt wurde (deutsch. satzl. s. 96); von nackten und erweiterten aber zu reden 'ist (z. meth. s. 5) nicht viel geschmackvoller und enthält auszerdem einen schiefen gegensatz, den man in keiner schülerarbeit dulden würde'. 'auch die bekannten lehren von erster, zweiter, dritter satzerweiterung enthalten meist ganz willkürliche annahmen' (a. o.). 'jedenfalls ist das keine grammatische unterscheidung. es kommt lediglich auf den inhalt der worte, ja auf den besonderen zweck der rede an, welche bestimmung jedesmal zunächst als die wichtigere erscheint' (deutsch. satzl. s. 96 anm.). 'übrigens besagt der ausdruck satzerweiterung gar nichts als satzverlängerung; denn durch hinzugefügte bestimmungen wird der inhalt des satzes natürlich nicht erweitert, sondern verengert und dadurch bereichert' (z. meth. s. 5 anm.).

Doch gehen wir nun wieder zu den präpositionen zurück. 'um zu mit einem infinitiv' bildeten blosze satzbestimmungen, ebenso natürlich auch 'zu mit dem infinitiv'. auch das ist eine einfache bestimmung des prädicats durch eine präposition mit einem substantivischen wort, einem verbalsubstantiv. 'es ist durch nichts gerechtfertigt', sagt Kern zust. u. gegenst. s. 120, 'anzunehmen, dasz die schüler nicht begreifen sollten, dasz in den sätzen 'er eilt zum vater' ('er eilt zu mir') und 'er eilt zu helfen' dieselben syntaktischen erscheinungen vorhanden sind.' — Dasz die sinnliche anschauung der präposition beim infinitiv in unserem bewustsein sehr verdunkelt ist, gibt Kern zust. u. gegenst. s. 121 anm. selbst zu, namentlich 'wo (grundr. § 40 anm. 1) ein infinitiv mit 'zu' im sinne des alleinstehenden infinitivs als subjectswort gebraucht wird, wie in dem satze 'für das vaterland zu sterben ist ehrenvoll'. 'die ursprüngliche bedeutung von 'zu sterben', nemlich die richtung auf das sterben

hin' meint er 'ist hier ganz verwischt'; sonst wäre 'zu sterben' ein schwächerer ausdruck als der blosze infinitiv 'sterben'. hiernach bedeutet ihm in solchen fällen* 'zu sterben' und 'sterben' dasselbe. und das scheint mir das richtige zu sein. mag man auch sonst in den meisten fällen, selbst in sätzen wie 'er pflegt zu schreiben' oder 'er scheint zu schreiben' (zust. u. gegenst. s. 121 anm.), noch die ursprüngliche bedeutung von 'zu', nemlich die richtung auf, herausfinden und erklären können — und wo man es irgend kann, soll man es thun (vgl. Kerns erklärung von 'zu hastig' in dem satze: 'er arbeitet zu hastig' und 'zu geschäftig' in dem satze: 'er ist nur zu geschäftig' = 'er ist nur auf die geschäftigkeit gerichtet' grundr. § 43 anm. und 'die kunst zu zeichnen' nach grundr. § 40 anm. eigentlich die auf das zeichnen gerichtete kunst) — bei jenen infinitiven, die einem bloszen infinitiv als subjectswort entsprechen und den man auch dafür einsetzen könnte, ist die ursprüngliche bedeutung wohl ebenso schon zurückgetreten wie bei dem englischen to vor infinitiven, das fast nur noch dazu dient, von den vielen gleichlautenden verbalformen den rein verbalen infinitiv zu unterscheiden.

Kern kennt nur präpositionen mit dem accusativ und mit dem dativ (nach Grimm gramm. IV s. 767 genauer ablativus oder dativus instrumentalis oder locativus) d. h. mit denjenigen casus, welche überhaupt (nach Grimm a. o.) die objectivsten und daher gewöhnlichsten präpositionscasus sind. so beschränken sich auch sämtliche lateinische präpositionen auf die rection des accusativ und ablativ, so kennt auch Kern keine präpositionen mit dem genetiv, sondern nur adverbia mit dem genetiv (z. meth. s. 3 u. deutsch. satzl. s. 89 u. zust. u. gegenst. s. 106). 'die adverbia', sagt er zust. u. gegenst. s. 117, 'können aber im gegensatz zu den präpositionen auch durch einen genetiv bestimmt werden, wofür sich dann die bekannte (vgl. die von Kern deutsch. satzl. s. 89 aus einer grammatik citierten geschmacklosen gedächtnisverse), bis jetzt noch unerschöpfte (vgl. deutsch. satzl. s. 87 f.) fülle von beispielen darbietet. wegen dieser unerschöpflichkeit lassen sich diese adverbia natürlich nicht auswendig lernen, und eine anzahl aus ihnen willkürlich herauszugreifen und durch eine holprige versregel sie dem schülergedächtnis für ewige zeiten einzuimpfen, ist zwar ein durch die länge der zeit ehrwürdig gewordenes, übrigens aber ganz zweckloses verfahren.' 'mit der begründung, mit welcher Sanders das alles (nemlich wörter und wortverbindungen wie: besage, unbeschadet, nordwärts, seitwärts und in betracht, aus anlasz, im namen, zum zweck; andere fügen auch noch hinzu: behufs, ende, mitte, anfang usw.) unter die gram-

* (Kern hätte, um misdeutungen zu verhüten, nachher auch ausdrücklich schreiben müssen: 'für das vaterland zu sterben' drückt ganz dasselbe aus, als 'für das vaterland sterben'. seine worte 'das sterben für das vaterland', die er für dies letztere setzt, können irre führen.)

matische kategorie der präpositionen bringt, läszt sich', sagt Kern deutsch. satzl. s. 88, 'auch der lateinische satz quae cum ita sint unter die lateinischen conclusivconjunctionen bringen.'

Also nur adverbia können nach Kern mit dem genetiv verbunden werden, wie 'statt', das er in sätzen wie 'er regiert statt des königs' (vgl. z. ref. s. 34) nicht etwa für ein substantivum erklärt, 'da man nicht mehr angeben kann, in welchem casus es zum verbum hinzugefügt ist', so dasz es damit 'ein charakteristisches merkmal des substantivums verloren hat'. ähnlich verhält es sich mit 'trotz' in verbindungen wie 'trotz des gebotes' und mit 'kraft' in verbindungen wie 'kraft meiner vollmacht', mit 'wegen' u. ä., und so ist auch das ursprüngliche participium 'während' (im vorigen jahrhundert schrieb man noch 'währendes krieges') nun zu den adverbien zu rechnen, die wie durch den genetiv so überhaupt durch alle casus auszer dem nominativ und vocativ bestimmt werden können (vgl. Kern grundr. § 55), so durch den accusativ z. b. 'den flusz hinauf', 'vier jahre lang', und durch den dativ z. b. 'nächst ihm', 'dank deiner hilfe', 'dir fern'.

Kern hätte, da er präpositionen mit dem genetiv nicht annimmt, das veraltete 'ob' in seinem grundr. § 39 ganz unerwähnt lassen sollen, 'bis' und 'auszer' aber auch den adverbien zuschreiben müssen. — Dasz er dies mit 'auszer' nicht gethan hat, ist die einzige berechtigte ausstellung, die der referent propst Urban (i. d. oben erwähnten verh. d. directorenvers. s. 345) an Kerns lehren macht. fast alle andern punkte sind bereits vom correferenten schlagend widerlegt worden. der referent will alles beim alten lassen. er behält die ältere definition vom satz: 'satz ist der sprachliche ausdruck eines gedankens', ohne nachzuweisen oder zu beweisen, dasz sie richtig oder besser als Kerns definition ist. er verwirft den ausdruck 'subjectswort' und meint, dann müste man auch 'objectswort' (s. 342) sagen, ja er bedauert sogar s. 335, dasz Wilmanns bereits den 'unnötigen ausdruck subjectswort' aufgenommen hat und auch den dem referenten so lieb und wert gewordenen begriff 'copula' aufzugeben scheint. ohne gründe fast meint er s. 343 die 'hilfszeitwörter' zu retten und s. 344 die präpositionen mit dem genetiv, und ohne eine spur von begründung sagt er einfach s. 345: 'ich sehe keinen grund, die ausdrücke nackter, erweiterter, zusammengezogener satz, die harmlos (!) und zugleich bequem (!) und in langer schulpraxis erprobt sind (das soll also wohl ein wissenschaftlicher grund sein!), auszustoszen.' das ist doch nicht die rechte art, über reformvorschläge, deren bedeutung selbst die unterrichtsbehörden anerkennen, wie auch aus dem wortlaut des für die erwähnte directorenconferenz zur beratung gestellten dritten themas zu ersehen ist, an so hervorragender stelle zu urteilen. wie zu erwarten, widerlegt daher der correferent director dr. Hubatsch fast jeden satz, ja jedes wort des referenten und kann erst am schlusse seines correferates 'den ermüdenden widerspruch' aufgeben, wo es sich eben gar nicht mehr um Kerns reformvorschläge

und lehren, sondern um den unterricht in der philosophischen propädeutik handelt.

Als präpositionen mit dem accusativ führt Kern grundr. § 37 folgende an: durch, für, gegen, ohne, um, wider; als solche mit dem dativ: aus, bei, mit, nach, von, zu (§ 36) und als solche, die mit dem accusativ (auf die frage wohin?) und mit dem dativ (auf die frage wo?) verbunden werden, folgende (§ 38): an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen.

Diese leicht übersehbare zahl der präpositionen, sagt Kern zust. u. gegenst. s. 118, musz dem gedächtnis der schüler allerdings eingeprägt werden.

Sie können ebenso wie zu casus von substantivischen wörtern auch, da sie ja adverbiale wörter eigentlich sind, auch zu adverbien, wie wir bereits oben gesehen haben, gesetzt werden. diese ihre function aber, andere wörter innerhalb des einzelnen satzes zu bestimmen, unterscheidet die adverbialen wörter 'deutlich (zust. u. gegenst. s. 105) von den gleichfalls flexionslosen wörtern, welche teils innerhalb des einzelnen satzes einen begriff mit dem andern verbinden oder sie einander gegenüberstellen, ohne zu einem derselben eine bestimmung zu geben, teils das verhältnis von sätzen zu einander andeuten, also von den conjunctionen. diese gehören also, was den einfachen satz angeht, mit dem wir es hier allein zu thun haben, nicht zu den satzbestimmungen und können auf keinen fall mit zu den adverbialen wörtern gerechnet werden.'

Als unmittelbare satzbestimmungen d. h. als 'solche welche das finite verbum (die verbalperson oder den verbalinhalt) bestimmen' (grundr. § 17); haben wir also kennen gelernt:

A. als bestimmungen zur verbalperson (subjectsbestimmungen): das subjectswort im nominativ (oder vocativ).

B. als bestimmungen zum verbalinhalt (prädicatsbestimmungen):
- I. substantivische wörter im
  - a) accusativ (hole wasser)
  - b) dativ (vertraue mir)
  - c) genetiv (gedenke aller)
  - d) nominativ (werde soldat)
- II. adverbiale wörter
  - a) adverbia (komm morgen, schlafe ruhig)
  - b) präpositionen
    - 1) mit adverbien (blicke nach oben, ruhe für heute)
    - 2) mit substantivischen wörtern (vertraue auf gott, eile zu mir, eile zu helfen).

Kern gibt grundr. § 56 eine etwas andere übersicht:

Bestimmungen zum finiten verbum.

A. zur verbalperson (subjectsbestimmungen):
das subjectswort
- 1) im nominativ
- 2) im vocativ

B. zum verbal**inhalt** (prädicatsbestimmungen):
- I. casus
  - 1) allein
    - a) prädicatsnominativ
    - b) accusativ
    - c) dativ
    - d) genetiv
  - 2. mit präpositionen
- II. adverbien
  - 1) allein
  - 2) mit präpositionen.

weil auch Kern namentlich in seiner neuesten schrift 'zustand und gegenstand' darauf hinauskommt, dasz als prädicatsbestimmungen nur substantivische und adverbiale wörter auftreten können und er zu den letzteren eben auch die präpositionen rechnet, ist vielleicht die von mir in der übersicht gegebene einteilung noch mehr mit seiner lehre übereinstimmend.

Der prädicatsnominativ bezeichnet, wie wir schon oben gesehen haben, etwas entweder mit dem subjectswort völlig identisches oder etwas durch den eigentümlichen verbalinhalt (z. b. werden) nur in gewissen eigenschaften modificiertes, die 'übrigen vom verbum abhängigen casus', sagt Kern deutsch. satzl. s. 46 anm., 'bezeichnen wohl alle ein (mehr oder minder nahes) causalverhältnis, die durch präpositionen mit dem verbalinhalt verbundenen bestimmungen ein räumliches verhältnis, das durch übertragung dann die zeitlichen (auch causalen) verhältnisse darzustellen geeignet ist. so spiegelt der sprachliche ausdruck die wichtigsten functionen des verstandes wider, der unablässig mit identität, causalität, raum- und zeitverhältnissen operiert.'

Diese prädicatsbestimmungen oder unmittelbaren satzbestimmungen können nun wieder durch die 'mittelbaren bestimmungen' (grundr. § 17) bestimmt werden.

'Alle substantiva nemlich (nicht allein das subjectswort) können (grundr. § 45) 1) durch adjectiva 2) durch andere substantiva 3) durch adverbia bestimmt werden. alle bestimmungen der substantiva heiszen **attribute**.'

Und zwar umfaszt, wie aus den anmerkungen zu § 45 zu ersehen ist, der begriff 'substantiva' auch alle substantivierten oder substantivischen (vgl. § 25) wörter, so auch die infinitive (§ 54).

Die adjectivischen attribute sind nun (§ 46):
1) eigentliche adjectiva (welche die eigenschaft eines dinges bezeichnen): goldner ring, treuen freunden.
2) participia: blühende bäume, geliebtes kind.
3) adjectivische pronomina: meinem hause, dieses landes, welches kind, der könig.
4) adjectivische zahlwörter: hundert krieger, erstes gebot, einem knaben.'

schon aus den beispielen 'der könig' und 'einem knaben' und dann besonders aus der anmerkung zu § 46: 'ein (adjectivisches) pronomen ist auch der sogenannte bestimmte artikel 'der, die, das', ein (adjectivisches) zahlwort ist der sogenannte unbestimmte artikel 'ein, eine, ein' ersehen wir, dasz Kern den terminus 'artikel' für das ohne nachdruck und starke betonung (zust. u. gegenst. s. 102) gesprochene demonstrativpronomen und das unbetonte (zust. u. gegenst. s. 105 anm.) zahlwort verwirft. schwache betonung taugt an und für sich schon 'als grammatisches merkmal sehr wenig' (zust. u. gegenst. s. 102 anm.). eine definition vom artikel aber, 'welche die möglichkeit der beiden artbegriffe demonstrativ und zahlwort oder meinetwegen bestimmter und unbestimmter artikel in sich schlieszt', sagt Kern richtig z. ref. s. 37, ist gar nicht denkbar. denn in der einzig möglichen: 'artikel nennt man zwei flectierbare, in ihrem inhalt gänzlich verschiedene wörter, welche man, wo ein ausdruck für ein hinzeigen oder die bezeichnung der einheit möglich, aber für den gedanken nicht nötig ist, zu deutlicherer casusbezeichnung anwendet' (z. ref. s. 37) 'wird eine nebenfunction beider wörter (die Kern ja nicht leugnet, vgl. deutsch. satzl. s. 80 anm. 1 u. s. 81 anm. 2), nicht ihr wesen, zum range eines gattungsbegriffes erhoben, dem sie nun beide als arten untergeordnet werden. das ist und bleibt eine ganz unwissenschaftliche terminologie.' könnte man sich dazu entschlieszen, für das zahlwort ein die bezeichnung artikel ganz aufzugeben und behielte man den terminus artikel nur für das schwach betonte demonstrativpronomen, so würde sich Kern damit einverstanden erklären (vgl. z. ref. 37 u. zust. u. gegenst. s. 113). denn das ist ihm nicht anstöszig (zust. u. gegenst. s. 104 anm.) 'dasz artikel ein nichtssagendes wort ist — das ist auch verbum, accusativ und manches andere — sondern dasz man, falls 'der' und 'ein' darunter begriffen wird, eine ganz unverständliche, ganz undefinierbare grammatische kategorie schafft, an die auch die erfinder des wortes nicht gedacht haben und nicht haben denken können (vgl. deutsch. satzl. s. 80 anm. 2). die einteilung: substantiv, verbum, zahlwort, pronomen und artikel hat genau denselben wissenschaftlichen wert, wie die einteilung: katzen, hunde, rinder, pferde und — zugvieh, oder würde in der botanik als eine besondere art von kräutern auch die suppenkräuter rechtfertigen können. denn wie das zugvieh zum teil rind, zum teil pferd ist, so ist der artikel zum teil zahlwort, zum teil pronomen.' — Aus diesen gründen führt auch Kern im grundrisz § 1 den artikel nicht mehr als einen besondern redeteil, als eine besondere wortclasse auf. er kennt nur folgende neun redeteile 1) das finite verbum, 2) das substantivum, zu denen auch die infinitive gehören, 3) das adjectivum, wozu die participia zu rechnen sind, 4) das pronomen, wozu der sogenannte bestimmte artikel, 5) das numerale, wozu der sogenannte unbestimmte artikel gehört, 6) das adverbium, 7) die präposition, 8) die conjunction, 9) die interjection. Kern hätte 6) und 7) auch in eins zusammen-

ziehen können, so dasz es hiesze: 6) das adverbium, wozu auch die präpositionen gehören, 7) die conjunction, 8) die interjection. in der neuesten auflage seiner grammatik spricht denn auch Wilmanns, wahrscheinlich durch Kern bewogen, nicht mehr von artikel als einer besondern wortclasse, sondern führt teil II § 50 nur die andern neun wortclassen auf. auch redet er jetzt nicht mehr, wie er es noch in der fünften auflage § 13 gethan hat, von einem bestimmten artikel, im gegensatz also zu einem unbestimmten, den er in der 5n aufl. § 49, 2 ausdrücklich, in der 6n I § 107 ganz beiläufig unter den unbestimmten pronominibus erwähnt, sondern I § 16 nur noch von dem artikel (nemlich: der, die, das), so dasz er auch hierbei Kern gefolgt zu sein scheint. auch diese übereinstimmung mit und änderung nach Kern wird gewis Urban sehr bedauert haben und bedauern (vgl. verh. d. directorenconferenz s. 335).

Die adjectivischen attribute stehen nun in der regel vor ihrem beziehungsworte und stimmen dann im genus, casus und numerus mit demselben überein z. b. dieser könig, treuen freunden, geliebter menschen. nur wenn ihnen noch bestimmungen hinzugefügt sind, stehen sie häufig (und dann durch ein komma getrennt vgl. grundr. § 145, 4) demselben nach z. b. Blücher, treu seinem gegebenen worte, liesz Wellington nicht im stich, oder der könig, angethan mit dem purpur, eröffnete die versammlung, oder der feldherr, zweimal in blutigen schlachten besiegt, verlor doch den mut nicht. — In der dichtersprache findet man auch einzelne adjectiva nachgestellt, wie: röslein rot. — Immer aber verliert dann das nachgestellte adjectivische attribut seine flexionsendung, wie dies in seltenen fällen auch vorangestellte thun z. b. in ganz Europa, durch halb Europa. jung Siegfried. viel glück (vgl. grundr. § 47 anm. 1).

Die attribute können nun 2) substantivische sein und zwar a) substantiva im genetiv, der im allgemeinen die angehörigkeit (vgl. zust. u. gegenst. s. 95) bezeichnen soll z. b. Karls buch, der ruhm des dichters u. ä. ferner b) können substantiva als attribute in demselben casus wie ihr beziehungswort d. h. das zu bestimmende wort stehen. dann nennt man solche attribute appositionen. in genus und numerus (wie in dem beispiele: dem Columbus, dem entdecker Amerikas) brauchen diese nicht immer mit ihrem beziehungsworte übereinzustimmen, so in den beispielen (grundr. § 50)

den Persern, einem asiatischen volksstamme.
dieser hoffnung, meinem einzigen troste, musz ich entsagen.
der Griechen, eines hochgebildeten volkes.

das substantivische attribut im genetiv steht in der regel nach seinem beziehungsworte; die apposition wird, wenn sie aus einem substantivum besteht, meistens vorangestellt z. b. die stadt Berlin; hat sie selbst aber mehrere bestimmungen, so steht sie in der regel hinter ihrem beziehungsworte, z. b. Berlin, die hauptstadt des deutschen reiches oder Patroklos, der liebste freund Achills — und wird dann von ihrem beziehungsworte durch ein

komma getrennt (grundr. § 145, 2). — Die ansicht, dasz solche appositionen 'verkürzte nebensätze' sein sollen, weist Kern (zust. u. gegenst. s. 125) mit recht zurück. zu bemerken ist, dasz, wie nachgestellte adjectivische attribute immer, nachgestellte substantivische attribute oft, namentlich nach beziehungswörtern, die eine menge, ein masz oder gewicht bezeichnen, unflectiert stehen z. b. 'eine menge gold' (neben 'eine menge goldes') und 'einen oxhoft wein' (und 'einen oxhoft guten weines' und 'einen oxhoft guten wein', wo im letzten beispiel 'guten wein' gleichsam als apposition in demselben casus wie das beziehungswort steht).

Schlieszlich c) können auch substantivische wörter mit präpositionen als attribute auftreten, sagt Kern grundr. § 52 z. b. der sieg über die feinde. der tag vor den ferien. der zwist unter ihnen. wir auf dem lande. einer von zweien. lust zur arbeit. lust zu arbeiten. — Auszer den adjectivischen und substantivischen attributen gibt es nun noch

III. adverbiale attribute (grundr. § 53)

und zwar sind das nach Kern entweder

1) adverbia allein z. b. die bergspitze dort. nur dir. selbst du. gerade ihn. besonders dem freunde. der sturm gestern.

Sie können ebenso gut vor wie nach ihrem beziehungsworte stehen, die adverbien der zeit und des ortes namentlich aber werden gern nachgestellt.

2) adverbia mit präpositionen z. b. der weg nach oben. die leute von drüben. die vorbereitungen zu morgen.

Da so fast nur adverbien der zeit und des ortes gebraucht werden, stehen diese attribute fast immer ihrem beziehungsworte nach.

Demnach gibt Kern grundrisz § 57 folgende übersicht von der ersten classe der mittelbaren satzbestimmungen, den bestimmungen zum substantiv, den attributen. es sind:

I. adjectiva
  1) eigentliche adjectiva,
  2) participia,
  3) pronomina,
  4) zahlwörter.
II. substantiva
  1) allein
    a) im genetiv
    b) als apposition
  2) mit präpositionen.
III. adverbia
  1) allein
  2) mit präpositionen.

Auch hier möchte ich lieber folgende einteilung vorschlagen:

I. adjectivische wörter
  1) eigentliche adjectiva

2) adjectivische participia
3) adjectivische pronomina
4) adjectivische zahlwörter.

II. substantivische wörter
1) im genetiv
2) als apposition in allen casus (wie die beziehungswörter)
3) unflectiert (aber nur wenn dem beziehungsworte folgend).

III. adverbiale wörter
1) adverbia
2) präpositionen
a) mit adverbien
b) mit substantivischen wörtern.

Die dritte classe der mittelbaren satzbestimmungen sind nun die bestimmungen zum adjectivum (vgl. grundr. § 55).

III. Bestimmungen zu adjectiven (auch participien) sind

A. substantivische wörter im
1) accusativ: einen fusz breit, den ruhm liebend
2) dativ: dem könige treu, dir verzeihend
3) genetiv: des weges kundig, deiner gedenkend
[4) nominativ: treu erfunden. so könnte man in oberen classen lehren. einfacher ist es, 'treu' in untern classen für ein adverbium zu erklären. s. oben].

B. adverbiale wörter
1) adverbia: sehr fleiszig, sorgsam arbeitend, (treu erfunden), hoch gepriesen
2) präpositionen
a) mit adverbien: von hier sichtbar, auf morgen verschoben
b) mit substantivischen wörtern: nach ruhm begierig, auf dem lande lebend.

Die vierte classe der mittelbaren satzbestimmungen sind endlich die bestimmungen zum adverbium.

IV. bestimmungen zu adverbien sind:

A. substantivische wörter im
1) accusativ: den flusz hinauf, vier jahre lang
2) dativ: dir fern, dank deiner hilfe
3) genetiv: woher des weges, statt des freundes.

B. adverbiale wörter
1) adverbia: sehr bald, so selten, schon heute
2) präpositionen
a) mit adverbien; weit von hier, von oben her
b) mit substantivischen wörtern: zugleich mit uns, her zu mir, fern von der stadt.

Kern gibt nun grundr. § 17 sätze mit unmittelbaren und mittelbaren bestimmungen. in den beispielen unter a) hebt er die unmittelbaren bestimmungen hervor: wir folgen dir gern. die tapferen soldaten erwarben sich groszen ruhm. in den beispielen unter b) sind die mittelbaren bestimmungen hervorgehoben: dein brief

machte mir grosze freude. die rose ist sehr schön. wir wollen mit dir gehen. (hier ist leider im grundrisz infolge eines druckfehlers auch 'gehen' durch besonderen druck hervorgehoben.) die tapferen soldaten erwarben sich groszen ruhm.

Haben die schüler somit die unmittelbaren und mittelbaren satzbestimmungen kennen gelernt, so sind sie im stande, das verhältnis, in welchem jedes im satze gegebene wort zu dem andern steht, anzugeben. zu einem solchen verständnis des satzes aber die schüler zu bringen, musz die aufgabe auch schon des ersten gymnasialunterrichts sein.

Berlin. Herrmanowski.

62.

ZUM LATEINISCHEN UNTERRICHT IN QUARTA.

In einem artikel mit gleicher überschrift (in dieser zeitschrift 1887 heft 3 und 4) beschäftigt sich Wilms mit meiner kurzen kritik, welche ich an seinen 'groszen' aufsatz 'über den unterricht in den alten sprachen, besonders im lateinischen' (zeitschrift f. d. gymnasialwesen 1885 heft 12) anzuknüpfen kühnlich mich unterfieng. indem er, zwar keineswegs 'verstimmt über den widerspruch, den er gefunden', meine ausführungen, die sich ja nur auf einen bestimmten teil seines aufsatzes bezogen, abschätzend wägt, kommt er, wie gleich im anfange zu lesen ist, zu dem ohne zweifel für mich recht betrübenden resultat, dasz ich ihn misverstanden und von der methode, die er empfiehlt, mir ein der wirklichkeit gar nicht entsprechendes bild gemacht habe. man erfährt ferner noch, was Wilms zum teil früher schon angedeutet, jetzt aber in präcise fassung gebracht hat:

dasz er die inductive methode zu möglichst weitgreifender anwendung im altsprachlichen unterrichte bringen will und sich dabei im gefolge bedeutender methodiker, wie Perthes, Lattmann, Frick befindet und 'eins sich fühlt mit Bolle',

dasz er (s. 194) 4 forderungen für den lat. unterricht in quarta aufstellt, und

dasz er ein deutsch-lat. hilfsbuch in den händen der schüler für überflüssig hält.

Neu für den leser ist alsdann:

dasz ich in meiner arbeit (in dieser zeitschrift 1886 heft 8 und 9) einen 'hochgradigen pessimismus an den tag lege', und

dasz Wilms '6 jahre lang in Wittstock, einem märkischen tuchmacherstädtchen als letzter ordentlicher lehrer gewirkt hat', zur zeit keine musze besitzt, noch mehr zu schreiben, aber im nächsten quartal die regeln des genetivs am Miltiades entwickeln wird.

Die letzte notiz, so schätzenswert sie möglicher weise für einen biographen des collegen Wilms sein kann, ist für eine pädagogisch-didaktische debatte von keinem belang, und ich darf mich wohl auf eine besprechung der übrigen punkte beschränken, wobei ich glaube, dasz der sache hinlänglich gedient ist, wenn ich die entscheidung über den standpunkt, welchen ich Wilms gegenüber einnehme, dem urteil erfahrener fachgenossen anheimstelle. da die drei aufsätze, welche hier in betracht kommen, in zwei verschiedenen zeitschriften erschienen und durch jahresfrist je von einander getrennt sind, so bin ich genötigt,

um eine gründliche beurteilung zu ermöglichen, oft zu citieren, wodurch dem leser auch gewisse wandlungen aufgedeckt werden, welche Wilms' ansicht und methode seit jenem ersten aufsatz erfahren hat.

Wilms behauptet, ich habe ihn fast in allen punkten misverstanden, und da er keinen beweis dafür beibringt, so scheint es mir richtig, damit andere sich ein urteil bilden können, einen der wichtigsten punkte herauszuheben und die gegenseitigen ansichten gegenüber zu stellen. es heiszt im ersten aufsatz von Wilms über die anwendung der inductiven methode bezüglich der einübung der casuslehre beim Miltiades s. 746 u. 747: 'gesetzt den fall, es wird beim beginn des quartanerpensums Miltiades gelesen und der lehrer beabsichtigt zunächst den ablativ durchzunehmen.' hierauf erwiderte ich s. 439: 'wenn nun bei der lectüre des Miltiades zufällig nicht der ablativ, sondern etwa der accusativ oder dativ durchgenommen wird, casus, für die im Miltiades nicht eben viel beispiele sich finden, wie sie der quartaner braucht (auszer etwa für den accusativ die construction der ortsnamen), wie gestaltet sich dann der grammatische unterricht? soll das grammatische pensum sich nach der lectüre und nach den in ihr gefundenen regeln richten, dann wird es stückwerk, und im kopfe des quartaners revoltieren die nur gelegentlich zur perception gelangten regeln. soll aber doch ein grammatisches pensum im anschlusz an eine gedruckte grammatik schritt für schritt absolviert werden, so fehlen, wie man sich leicht erklären kann, alsdann in vielen fällen die beispiele, die unbedingt zum verständnis und zur einübung der regeln erforderlich sind und die vom lehrer mit aufwand von zeit aus übungsbüchern oder sonst woher gegeben werden müssen, wobei dann die gewünschte concentration nicht erzielt wird. meiner ansicht nach ist es unbedingt nötig, ganz ordnungsgemäsz von dem grammatischen pensum stück für stück, nach maszgabe gemeinsamer gesichtspunkte, an der hand eines übungsbuches zu absolvieren, an dessen deutschen sätzen geprüft werden kann, ob die betreffende regel von den schülern verstanden worden ist.' anstatt nun nachzuweisen, worin bei diesem hauptpunkt das misverständnis meinerseits beruht, stellt Wilms — offenbar zu nutz und frommen gar vieler fachgenossen — in aussicht, nächstens zu zeigen, wie man gerade die regeln des genetivs (ich hätte lieber den accusativ oder dativ gewünscht) am Miltiades entwickeln kann.

Bei seiner methode fühlt sich Wilms, wie ich oben bemerkte, 'eins mit Bolle'. vielleicht habe ich die hierauf bezüglichen stellen im ersten aufsatz 'misverstanden', aber mir wollte es scheinen, als ob sich Wilms manchmal 'zwei mit Bolle' fühlt. auf s. 729 nemlich lesen wir folgendes: 'so hat Bolle-Wismar (früher in Celle) in dem programm des königl. gymnasiums in Celle 1877 sich für anfänglich rein deductive methode, radical grammatischen unterricht entschieden und sich dabei in bewusten gegensatz zu Perthes gestellt, indem er der durch Perthes empfohlenen induction unvollständigkeit und künstelei vorwirft. — Von der ansicht, dasz die 'ersten lateinischen stunden nicht sowohl übungen im lateinisch- als im deutsch-declinieren sind', wird Bolle inzwischen gewis schon zurückgekommen sein. — s. 735. wiederholentlich habe ich mir die frage vorgelegt, warum Bolle unter allen umständen zuerst die deductive methode angewandt wissen will. was nach sechs wochen gut und praktisch ist, kann doch vorher nicht verkehrt und überflüssig sein. — Ich kann keinen andern grund finden, als seine principielle forderung zusammenhängender lectüre. ihretwegen greift er lieber zu dem mittel der entschiedenen deduction, als dasz er sich beim mangel der gewünschten stücke mit einzelsätzen begnügen sollte. ich fühle mich um so mehr gedrungen, hierin von ihm abzuweichen, als er sich eines nicht unbedeutenden mittels beraubt, das wirklich geisttötende vocabellernen, wenn nicht zu verdrängen, so doch wenigstens einzuschränken und zu erleichtern.' zum mindesten möchte ich aus dem an-

geführten — immer vorausgesetzt, dasz ich nicht das unglück habe, Wilms miszuverstehen — die folgerung ziehen, dasz er mittlerweile seinen standpunkt verändert hat.

Ebenso verändert hat sich Wilms' meinung über die teilung des lat. unterrichts in lectüre- und grammatikstunden. im ersten aufsatz s. 747 schrieb er: 'man redet heute so viel von concentration des unterrichts und hofft dadurch besondere vorteile zu erringen, da soll sich alles freundlich um ein bestimmtes centrum gruppieren, alle teile des sprachunterrichts in wechselwirkung mit einander stehen, und trotzdem zerreiszt man heutzutage sogar den sprachunterricht in zwei vollständig abgesonderte teile, in den grammatischen unterricht und die lectüre, welche nur hier und dort durch einzelne brücken verbunden sind. diese trennung ist auch erst ein product der neusten zeit und aus der erkenntnis von dem unberechtigten überwiegen der grammatik hervorgegangen. — s. 748. wie anders bei unserm verfahren! das lat. lesebuch, resp. der schriftsteller bildet die basis, den gemeinsamen tummelplatz für lectüre und grammatik. aus ihm strömen den schülern sowohl die gedanken als auch die sprachlichen formen zu; die grammatik aber zeigt ihm aus der summe der einzelerscheinungen durch zusammenstellung und gruppierung die regel. das retrovertieren, die sprechübungen, ja eventuell die extemporalien bewegen sich wieder auf demselben felde. da haben wir gründliche fructificierung der lectüre und vertiefung in die sprache, da haben wir im lateinischen die concentration'. ich glaubte, diese auslassung Wilms' so zu verstehen, dasz er einer scheidung des lateinunterrichts in jene zwei teile entgegensteht, und ich habe diese ansicht s. 439 ausgesprochen, ohne dasz Wilms etwas darauf erwidert hätte. jetzt aber heiszt es s. 194: 'die eigentliche grammatikstunde fällt für die ersten 14 tage oder 3 wochen ganz fort.'

Was nun die von Wilms für den lat. unterricht in quarta aufgestellten forderungen betrifft, so gibt sich in ihnen eine methode kund, die, soweit meine kenntnis reicht, wohl von jedem lateinlehrer der quarta geübt wird, insbesondere, was das retrovertieren und das lat. erfragen des inhalts betrifft, wobei ich jedoch gestehe, dasz ich übungen letzterer art erst im zweiten semester anstelle, wenn die schüler die schwerfälligkeit im übersetzen bewältigt und sich eine gewisse formengewandtheit angeeignet haben, die den neuen quartanern noch durchaus abgeht. auf ein lat. besprechen 'neu gewonnener gesichtspunkte' jedoch, so weit sie nicht den inhalt betreffen, verzichte ich für meinen teil in der quarta vollständig.

Wilms hält ein deutsch-lat. übungsbuch in den händen der schüler für überflüssig, ich halte ein solches, aber nicht jedes, für durchaus notwendig. abgesehen von exercitien, — und auf sie lege ich trotz der schwierigen controlle selbständiger leistungen groszen wert — deren dictieren viel zeit raubt und in der quarta aus naheliegenden gründen zu misverständnissen seitens der schüler oft genug gelegenheit bietet, müssen auch die schüler mündliche übersetzungen aus dem deutschen anfertigen. herüber- und hinüberübersetzen müssen in einandergreifen, um nach jeder seite hin den schüler fest zu machen. hierzu würde das bei der lectüre geübte retrovertieren ausreichend sein, wenn man lauter fähige schüler zu unterrichten hätte. aber der unfähige und langsame oder träge schüler wird beim retrovertieren sich oft passiv verhalten, für ihn ist dann die schriftliche vorlage da, an welcher er mit fleisz und geduld seine kräfte versuchen kann oder musz. freilich ist es nötig, um eine concentration des lat. unterrichts zu erzielen, dasz zwischen lectüre und dem deutschen übungsbuch nach form und inhalt thunlichst übereinstimmung hersche. die sprache des quartaners ist doch die des Nepos, ebenso wie in andern classen Caesar und Cicero in der mitte des lateinunterrichts steht. und hierbei will ich Wilms

verraten, dasz mein letzter aufsatz aus diesem gedanken heraus geschrieben ist. ich machte front gegen gewisse übungsbücher und gegen den dualismus, der sich ergibt, wenn an der hand eines übungsbuches, das von sprache und inhalt des Nepos wenig oder nichts aufweist, zuerst die casuslehre absolviert wird, während doch des quartaners nötigstes rüstzeug in der vertrautheit mit syntaktischen constructionen der dasz-sätze, des participe und des infinitivs besteht. ich gestand Wilms, dasz ich in den grammatikstunden immer wieder auf Nepos zurückgreife, dasz ich grammatische regeln nur an sätzen aus Nepos übe und zu exercitien, besonders aber zu extemporalien den gleichen stoff verwende. so glaube ich concentration zu erreichen. jedoch es ist ja, wie ich zu meinem bedauern von Wilms hören musz, 'ein unfruchtbarer gedanke', einer solchen sammlung von Nepossätzen beim unterricht sich zu bedienen und sich etwa einzubilden, man concentriere den unterricht.* Wilms fügt noch hinzu, 'oder man verführe inductiv'. wenn unter dem 'man' derjenige gemeint ist, der obiges geständnis abgelegt hat, so belehre ich Wilms, dasz ich in meinem aufsatz nicht ein einziges wort darüber gesagt habe, ob oder in wie weit ich anhänger der inductiven methode bin und empfehle ihm eine eingehendere lectüre meiner auslassungen, um mich nicht 'miszuverstehen'. auszerdem gestatte ich mir in collegialischer freundlichkeit ergebenst Wilms auf ein büchlein hinzuweisen, das freilich seiner ansicht nach ebenfalls 'zeuge eines unfruchtbaren gedankens' sein musz, weil es für die tertia das bezweckt, was ich für die quarta angestrebt habe, ich meine die 'Cäsarsätze zur einübung der lat. syntax in tertia von Fügner'. merkwürdig, das büchlein hat bereits die zweite auflage erlebt! da ich mit dem herrn verfasser durchaus übereinstimme, so erlaube ich mir, um meinen standpunkt noch genauer zu bezeichnen, aus der vorrede der 1n auflage folgendes hervorzuheben: s. IV schon sprieszt neues leben aus den ruinen: gebrüder Müller, Venediger, Klaucke haben mit den paragraphensätzen und dem bunten allerlei der lesebücher, mit ihrem herlichen übersetzungsdeutsch, ihren klammer- und fusznoten, ihren mausefallen und fuszangeln alles ernstes zu brechen gesucht. aber auch sie stehen noch unschlüssig vor dem problem: im Cäsar ist buch I gelesen, in der grammatik die casuslehre besprochen, folglich sind beide abschnitte wie am besten zu verbinden? — s. V die lectüre Cäsars hatte bis vor kurzem über die eigentlichen lehrstunden hinaus herzlich geringen einflusz. nunmehr wollen wir die vertraute bekanntschaft mit seinem sprachgebrauch den grammatikstunden zur hauptpflicht machen, indem wir die volle vertrautheit nur von solchen schülern erwarten, welche die fähigkeit zeigen, denselben leidlich zu reproducieren. stellt man deshalb die übungen (stücke, weniger sätze) auch nicht alle inhaltlich aus Cäsar zusammen, — wir verlangen das keineswegs, wünschen es sogar nicht einmal — so geschehe dies doch mit sorgfältiger beachtung seiner sprache. — s. VI darum erreichen wir mit einer sammlung Cäsarianischer beispiele für die syntax mehrerlei heilsames auf einmal. wir concentrieren unsern unterricht, beleben ihn durch erinnerung und gedankenverknüpfung an und mit der classenlectüre, wecken dadurch stärkeres und mehrseitiges interesse am grammatischen unterricht, woran derselbe kein übermasz besitzt, . . und gewinnen schliesz-

---

* wie stimmt dazu das, was Wilms im ersten aufsatz s. 748 sagt: 'als ich oben von den brücken, welche die verbindung zwischen grammatik und lectüre herstellen sollen, sprach, da schwebten mir vornehmlich die extemporalien vor, denn sie sind wohl geeignet, diese beiden zweige des lat. unterrichts in eine gewisse beziehung zu setzen. dies geschieht z. b. dann, wenn inhalt und wortmaterial der lectüre entnommen werden, um in die gerade durchgenommenen grammatischen formen gegossen zu werden.'

lich ein bequemes mittel zur treffenden, knappen und übersichtlichen wiederholung. — Aus der vorrede zur 2n auflage: nachdem der grundgedanke, aus dem die nachstehende sammlung hervorgegangen ist, so wie ihn das vorwort zur 1n auflage entwickelte, allgemeinen anklang gefunden hat usw. — Sollte nun in nächster zeit eine sammlung von Nepossätzen in deutschem gewande, verkürzt oder erweitert und zu einem bestimmten zwecke um andere beispiele vermehrt, eine sammlung, die dem quartaner in gleicher weise dient, wie jene Cäsarsätze dem tertianer, auch dem collegen Wilms unter die augen treten, so möge er dem 'unfruchtbaren gedanken' verzeihen, der solches that.

Schlieszlich zeiht mich Wilms eines 'hochgradigen pessimismus', indem er an mein geständnis s. 440 anknüpft: 'ich urteile, weil ich durch meine schüler nicht verwöhnt bin, vielleicht etwas pessimistisch: ich bin froh, wenn ich nur das gelesene zum allgemeinen verständnis gebracht und eine leidliche übersetzung erzielt habe.' Wilms folgert daraus, dasz meine quartaner an einer 'beängstigenden schwerfälligkeit und unfähigkeit' leiden, ein urteil, zu welchem in solcher form durch mein geständnis eine berechtigung kaum geboten wird, so dasz es mir scheint, als ob man hier mit dem wort zu schnell fertig gewesen sei. Wilms spricht ferner über das 'düstere bild', das mir von dem lat. unterricht in quinta vorschwebt, wobei ihm übrigens das unglück passiert, an vier stellen falsch zu citieren. was mein geständnis anbelangt, dasz ich durch meine schüler nicht verwöhnt bin, so erlaube ich mir, zur erläuterung folgendes anzuführen: ich kenne zwei arten von pädagogen, die eine, welche nicht eher ruht, als bis jeder schüler der classe, auch der unbegabte und widerwillige, den lehrstoff in sich aufgenommen und, so gut er es kann, mit hilfe des lehrers zu seinem eigentum gemacht hat, wobei ja allerdings die gefahr nicht ausgeschlossen erscheint, dasz die begabten schüler zuweilen zum stillstand gezwungen werden. zu dieser art von pädagogen gehöre ich, und besonders, wenn ich schüler zum erstenmal in die fremdsprachliche lectüre einführe, suche ich darauf hinzuwirken, dasz der unfähigere teil der classe nicht erlahmt, weil ich des einflusses mir bewust bin, den jener unterricht auf die fernere entwicklung des schülers ausübt. dasz übrigens auch andere leute auszer mir von der plage zu reden wissen, die ein solcher anfangsunterricht bereitet, dafür dient mir Perthes zum beweis, dessen worte Wilms selbst s. 738 anführt: 'welche not hat nicht der lehrer der quarta, ehe er auch nur die besseren seiner schüler dahin bringt, eine einfache periode des Nepos zu verstehen!' — Die andere art von pädagogen macht es sich wesentlich leichter. 'schneidig' einexerciert erscheinen da gewisse rufer im streit, den weitgehendsten anforderungen genügen sie, während im hintergrunde vieles öde und leer ist. wie man eine derartige pädagogik zu nennen berechtigt ist, brauche ich nicht erst zu sagen.

Wilms sagt zu ende seines ersten aufsatzes, dasz er die regeln, die er für behandlung der lat. lectüre aufstellt, auch für die griech. schriftsteller gelten lassen will. natürlich behaupte ich auch diesem grundsatz gegenüber meine ansicht und schliesze mich Rost an, der in einem trefflichen aufsatz 'Xenophons anabasis auf dem gymnasium' (ztschrft. für das gymnasialwesen hft. 6 s. 338) folgendes sagt: 'man erniedrigte zunächst die lectüre zur dienerin der grammatik; es wurde die Xenophonstunde dazu verwendet, unregelmäszige verba oder auch syntaktische regeln einzuexercieren. dieser falsche standpunkt ist jetzt principiell zwar aufgegeben, in der praxis aber hat sich dies noch nicht überall geändert. — Wie sollen, meinen sie (d. h. einige pädagogen), die formen und regeln «in fleisch und blut übergehen», wenn darauf nicht bei der lectüre gewicht gelegt wird? derselben ansicht, dasz dies nötig sei, werden alle pädagogen sein, aber alles mit masz in der richtigen weise! grammatik und lectüre sollen nicht auseinanderfallen; damit ist aber

nicht gesagt, dasz gelesen werde, um grammatik zu lernen. die lectüre steht in der mitte des unterrichts, die grammatik, so sehr sie auch «die formale bildung» fördert, soll doch in erster linie das lesen der alten ermöglichen. daraus folgt erstens, dasz sie nur insoweit zu betreiben ist, als sie für das verständnis der classiker nötig ist, zweitens aber, dasz alles, was hierfür notwendig ist, eben auch erklärt werde.' im allgemeinen aber fühle ich mich 'eins' mit Rothfuchs, aus dessen 'methodik des altsprachlichen unterrichts' ich nicht umhin kann, zum schlusz dieser auseinandersetzung folgendes zu citieren: s. 6 'keine frage ist in wort und schrift von unsern schulmännern mehr erörtert worden. als die: was ist zu thun, dasz die leistungen im latein besser werden? man hat versuche mit verschiedenen methoden angestellt, man hat die schüler gleich mitten in den vollen strom der sprache hineingeführt und von der macht der wellen erhofft, dasz der knabe schwimmen lerne. es hat sich aber gezeigt, dasz die methode des systematischen aufbaus unter weiser accommodation an die fassungskraft des schülers und in verbindung mit reichlichem übersetzen eines lexikalisch und grammatisch sich gegenseitig stützenden und fördernden latein-deutschen und deutsch-lateinischen übungsstoffes die einzig blühende ist, weil sie allein das lernen zu einem bewusten macht und weil es ohne bewustsein keine wahre geistesbildung gibt.' — s. 23 'die methode schlieszt sich — und musz es — an die übungsbücher an, welche für die grammatischen regeln geeigneten übungsstoff bieten.' — s. 27 'selbstverständlich soll dies (d. h. einübung stilistischer regeln) nicht bei der lectüre der schriftsteller geschehen, welche von grammatischen, also auch stilistischen erklärungen nur insofern und insoweit unterbrochen werden darf, als es zum verständnis der stelle unabweisbar nötig ist.' — s. 90 'der wortvorrat des Nepos und Caesar musz in vielfacher verwertung häufig in den übungssätzen wiederkehren, denn concentration ist auf jedem unterrichtsgebiet eine der besten stützen für das gedächtnis.'

Haec hactenus! meinen ausführungen über die behandlung des lat. unterrichts in quarta habe ich weder jetzt etwas hinzuzufügen, noch werde ich in zukunft ein wort mehr hinzusetzen, wenn mir auch eine neue anregung von Wilms zuteil werden sollte: ich möchte eben nicht gefahr laufen, abermals ihn 'miszuverstehen'. und nun noch ein wort — certum est mihi vera fateri — eine stelle des 'groszen' aufsatzes von Wilms ist mir wirklich dunkel geblieben. es heiszt s. 748: 'Steinmeyer sagt: «viel besser ists, das extemporale steht ganz losgelöst von der lectüre da, als dasz es sich zu sehr an dieselbe anschlieszt.» da haben wir einen vertreter derjenigen richtung, welche auch noch diese brücke abgebrochen wissen will. er besorgt, dasz der inhalt des schriftstellers leicht den schülern zuwider wird, wenn er ihn, auszer bei der lectüre, auch noch im pensum vorgesetzt bekommt. hierin kann ich ihm nicht beipflichten, denn erstens ist beim extemporaleschreiben der inhalt (!) dem schüler durchaus gleichgültig, sein ganzes interesse wird durch die vorkommenden regeln absorbiert, und anderseits sagt mir meine erfahrung in diesem punkte (?) das directe gegenteil. in dem classischen (!) momente des extemporaleschreibens berührt es die kinder geradezu heimatlich, erfrischend, ermutigend, sobald die aus der lectüre bekannten klänge (!) an ihr ohr dringen.' ich habe immer geglaubt, dasz wortklänge einen inhalt, bekannte wortklänge einen bekannten inhalt haben.

Forst i. L. Hermann Netzker.

63.

DIE KRIEGSZÜGE DES GERMANICUS IN DEUTSCHLAND. VON DR. FRIEDRICH KNOKE, OBERLEHRER AM HERZOGL. KARLS-GYMNASIUM ZU BERNBURG. MIT 5 KARTEN. Berlin, P. Gaertners verlag. 1887. 566 s.

Das buch behandelt, wie sein titel anzeigt, die feldzüge der Römer in Deutschland in den jahren 14, 15 und 16 vor Chr. mit dem hauptzwecke, die örtlichkeiten der züge und der schlachten zu bestimmen und zu veranschaulichen, wobei dann auch der ort der Varusschlacht, des castells Aliso, des Drususaltars und des castellum ad Iuliae caput positum erörtert wird. die voraussetzungen, von denen er dabei ausgeht, sind 1) die fehlerlosigkeit der quellen, namentlich des Tacitus, 2) die fehlerlosigkeit der pläne des Germanicus und des Arminius und 3) dasz im wesentlichen die oberfläche des landes sich nicht verändert hat, sondern im allgemeinen wald und moor sich an den früheren stellen erhalten haben und auch die wassermassen der flüsse damals nicht viel gröszer gewesen sind als jetzt. unter diesen voraussetzungen sucht er durch combination der quellenangaben mit den annahmen über die wohnsitze der bekriegten völker, der richtung der heerstraszen, der funde von münzen und gerätschaften, der gegenwärtigen beschaffenheit der in frage kommenden örtlichkeiten und der jetzigen namen derselben den schauplatz der kriege festzustellen, indem er zugleich die meisten entgegenstehenden ansichten einer eingehenden kritik unterwirft. das resultat seiner forschung ist das, dasz Germanicus im jahre 14 gegen die Marsen, deren wohnsitze er in das Sauerland an der Ruhr bis zum Rothaargebirge setzt, von Vetera aus durch die gegend von Castrop, in die er die silva Caesia verlegt, dann durch die von Crudenberg, wo er das erste nachtlager aufschlagen läszt, von da über Recklinghausen nach Herdicke an der Ruhr gezogen sei, um von da die vier abteilungen in die fluszthäler der Ennepe, Volme, Lenne und Ruhr zu entsenden. den rückzug trat er dann auf derselben linie an, und sein kampf mit den ihn auf demselben angreifenden völkern fand in den wäldern zwischen Herdicke und Dortmund statt. den zug gegen die Chatten läszt er auf dem allgemein angenommenen wege von Mainz über Homburg dann im Lahnthal und Ederthal vor sich gehen, nur dasz er den kampf mit den Chatten an die mit der Eder vereinigte Fulda versetzt und aus dem alten Mattium nicht das heutige Maden, sondern einen ort Metz hervorgehen läszt, dessen lage er nicht näher bestimmt. Caecina zieht über den Haarweg und das Sendfeld nach der Eresburg, um von da aus im notfalle dem Germanicus an der Fulda die hand reichen zu können.

Den feldzug des jahres 15, der vor allem den Cheruskern gegolten, bestimmt er unter der voraussetzung, dasz Rheine der einzige punkt an der Ems sei, wo die vereinigung der drei heerhaufen, die

Germanicus, Caecina und Pedo geführt, hätte stattfinden können, und dasz das gebiet der Bructerer sich nördlich von Rheine bis nördlich von Lippstadt in der einen und in der andern richtung bis in die mitte zwischen der Ems und dem das westfälische tiefland nordöstlich abschlieszenden bergland sich erstreckt habe, und wenn Tacitus den Germanicus unter verwüstung des Bructerergebietes zwischen Lippe und Ems zu der grenze der Bructerer ziehen läszt, so versteht er unter dieser grenze nicht die südliche, sondern die östliche, d. h. er läszt ihn in der richtung auf jene berge marschieren und verlegt alsdann das in der nähe befindliche schlachtfeld der Varianischen niederlage in jene berge, in die nähe von Iburg, so dasz Varus gegen die aufständischen Bructerer von Minden aus dorthin marschiert ist, mit der absicht, durch den pass von Iburg die Bructerer zu erreichen, da dieser ihm aber verlegt war, hat er im norden der berge, bei Leeden, seinen untergang gefunden. jener gebirgszug ist also der Teutoburger wald, der seinen namen von dem noch so genannten flüszchen Düte bekommen hat. die Avia, in die ihn dann Armin lockt, ist das nördlich davon sich befindliche Venner moor, in das Mommsen die Varusschlacht wegen der dort gefundenen, gröstenteils aus der der Varusschlacht vorhergehenden zeit stammenden münzen verlegt hat. Knoke unterscheidet nun zwei fundstätten, von denen die eine nordöstlich, die andere westlich des moores sich hinzieht. jene bezeichnet das schlachtfeld des kampfes zwischen Germanicus und Armin, Barenau, und den rückzug des Germanicus, diese den zug des Caecina, der zunächst die linke flanke des Germanicus deckte, um dann über die pontes longi das moor zu überschreiten und auf dem zwischen diesem und den bergen sich hinziehenden sandigen wege in der richtung nach süden den rückzug nach Rheine zu suchen. die pontes longi glaubt er nemlich in einem von ihm entdeckten doppelten bohlwege zwischen Mehrholz und Braegel nordwestlich von Diepholz zu erkennen, wofür er auch das landschaftsbild als beweis anführt, das sich einem bei Mehrholz stehenden beschauer gerade so darstellen soll, wie man es sich nach der beschreibung des Tacitus vorstellen musz. überhaupt spielt in seiner beweisführung diese übereinstimmung der anschauung der gegenden mit dem aus des Tacitus beschreibung des terrains gewonnenen bilde eine grosze rolle. diese beschreibungen führen sich nach ihm auf einen scharfen und umfassenden überblick eines augenzeugen zurück.

Nach dem rückzuge in die Nordsee läszt der verfasser dann den Germanicus mit der flotte eine recognoscierungsfahrt bis an die Weser machen, während Vitellius zu lande an der küste parallel der flotte marschierte. das schlieszt er aus den worten penetratumque ad amnem Visurgim, quo Caesar classe contenderat, wo Visurgim keineswegs in den namen eines flusses zu ändern sei, der zwischen der Ems und dem Rheine liege, sondern in seiner eigentümlichen kürze erwähnt Tacitus nur die hauptsache, dasz flotte und

heer bis zur Weser vorgedrungen seien, deren mündung er zum zweck einer etwaigen befahrung in das herz des Cheruskerlandes hinein habe auskundschaften wollen.

Da der eigentliche plan des Germanicus für den feldzug des jahres 15, die besiegung der Cherusker, durch die schlacht bei Barenau vereitelt war, rüstete er für das jahr 16 mit aller macht, um den plan von neuem aufzunehmen und auszuführen. während der rüstung aber schickt er, wahrscheinlich um seine absicht zu verschleiern, den Silius gegen die Cherusker, er selber aber zieht nach Aliso, um das einzige noch in den händen der Römer befindliche, aber von den Germanen belagerte castell zu entsetzen. die lage Alisos verlegt er mit Essellen nach Hamm, wo Ahse und Lippe sich vereinigen, erstens der militärischen wichtigkeit dieses ortes wegen, die dem Drusus nicht entgangen sein kann — denn es liegt in einer mittleren entfernung vom Rhein und auch in der mitte des ganzen Lippegebietes und ist auch heute noch die wichtigste militärische übergangsstation über die Lippe; 2) seiner mittleren entfernung vom Teutoburger walde wegen, die das castell nach dem zusammenhange, in welchem es erwähnt wird, haben musz; 3) stimmt diese lage auch am besten mit der bestimmung des Ptolemaeus für den ort Ἄλεισον, der mit Aliso identisch ist; und 4) ist Ahse aus Arsene, dies aber aus Alsine entstanden. — Den Drususaltar, den Germanicus wieder herstellte, verlegt er nach Dolberg zwischen Lipporg und Stromberg, wo sich noch spuren einer römischen anlage nachweisen lassen. das castellum ad Iuliae-Luppiae caput hat hingegen weiter östlich bei Paderborn gestanden.

Der grosze kriegszug des jahres 16 nun wird nach der voraussetzung bestimmt, dasz Germanicus auf Minden zu marschiert sei, weil dort der von der natur bestimmte übergangspunkt über die Weser sei. da er nun nach Tacitus nicht weit in der Ems hinaufgefahren ist — Knoke meint etwa bis zur grenze des flutgebietes in der Ems — und eine möglichst kurze linie eingeschlagen haben wird, so wird er sich, da die gerade linie ungangbar war, vom rechten ufer der Ems, sobald es die örtlichkeit gestattete, nach südosten gewandt haben und deshalb von Lathen aus über den bei Sprakel aufgefundenen bohlweg nach Löningen und Essen an der Hase marschiert sein, wo die proviantflotte, die aus der Ems in die Hase gefahren, das heer erreichte, von da marschierte er über die pontes longi nach Mehrholz, von wo ihm die terrainbeschaffenheit den weg über Diepholz und Lemförde anwies, von da führt dann der einfachste weg über Levern, Alswede, Lübbecke. als er hier das lager aufschlug (metanti castra), wurde ihm der abfall der Angrivarier, die zwischen Hunte und Weser und über das rechte ufer der Weser hinüber wohnten, in seinem rücken gemeldet, zu dessen niederschlagung er den Stertinius absandte. bei dieser interpretation ist es gar nicht nötig, Angrivariorum im text zu ändern, welche änderung nur durch den irrtum veranlaszt ist, dasz man das metanti

castra auf das erste nachtlager nach dem aufbruche von der Ems bezog, indem man die knappe und sprungweise erzählungsweise des Tacitus auszer acht liesz. hier wartete Germanicus, bis Stertinius zurückgekehrt war, um von da zu beiden seiten, nördlich und südlich des Wiehegebirges, das selber zu gleicher zeit von den exploratores durchsucht wurde, nach der porta zu ziehen, wo er sich des Wittekindsberges bemächtigte, um von da auf zwei brücken — denn Tacitus spricht von pontibus — nördlich und südlich des gebirges das rechte ufer des flusses zu gewinnen, bezog alsdann ein lager bei Veltheim und erwartete die schlacht, für die Armin die gegend bei Eisbergen bestimmt hatte. denn diese gegend stimmt allein und zwar ganz vollständig mit der beschreibung des Tacitus. dem oben vom Bocksberge etwa aus die gegend überschauenden bietet sich ein einheitliches landschaftsbild dar, wie das bei einer mit einem bestimmten namen benannten örtlichkeit der fall sein musz, und zwar so, dasz die grenze des landes durch das zurückweichen der berge sich so auf allen seiten busenartig erweitert, wie es sonst nicht der fall ist. und das ist das bild, das auch durch die beschreibung des Tacitus für die vorstellung hervorgerufen wird. die interpretation der betreffenden stelle des Tacitus scheint mir eine im hohen grade gelungene zu sein. sie beruht nemlich darauf, dasz er das resistunt im satzgliede prout prominentia collium resistunt in seiner ursprünglichen bedeutung 'stehen bleiben' nimmt, so dasz also der ganze satz: is medius inter Visurgim et colles ut ripae fluminis cedunt aut prominentia collium resistunt, inaequaliter insinuatus, zu übersetzen sein würde: dieses feld mitten zwischen der Weser und den hügeln, wird, je nachdem der flusz weicht oder die berge zurücktreten, ungleichartig, d. h. in spitzen winkeln, ausgebuchtet. auch ist auf diesem terrain die schlachtaufstellung der Germanen so möglich, dasz die Cherusker das centrum auf dem bergrücken bilden, ohne hinter der front der andern zu stehen. dazu kommt, dasz der name Idistaviso, was wohl ursprünglich Eidistaviso geheiszen haben mag, in Eisbach und Eisbergen noch erhalten ist, weil das Eis aus Eidista abgekürzt erscheint.

Der Herculeswald, von wo die Germanen zur schlacht aufbrachen, ist der wald um die Arensburg, in deren erster silbe sich vielleicht noch der anklang an den kriegsgott der Germanen Eor erhalten haben mag. auch für die einzelnen schlachtoperationen glaubt er dort das entsprechende terrain nachweisen zu können. die schlacht verschaffte dem Germanicus, wie Tacitus richtig bemerkt, einen sieg über den Arminius, der anfangs nach der Elbe sich zurückziehen wollte, dann aber die durch die siegestrophäe, die jener errichtet, in wut versetzten Germanen zu einer neuen action führt, die in der schlacht im Angrivarierwalde ihren abschlusz findet. diese schlacht kann nur in der nähe des Steinhudermeeres, das als solches zwar nicht in den kreis der taktischen operation gezogen ist und nicht unter der profunda palus verstanden wird, geliefert sein, da nur

die zwischen demselben und der Weser befindliche örtlichkeit auf die genaue beschreibung des Tacitus passt. den Angrivarierwald verlegt er bei das dorf Leese, zwischen der alten Weser und dem östlich davon beginnenden moor, in dem auch noch ein haufe römischer schleudersteine gefunden ist. nach diesem nur teilweisen siege zieht es Germanicus vor, zurückzukehren und marschierte über Minden, Lübbecke und die pontes longi an die Ems zurück.

Das buch beruht auf gründlicher beschäftigung mit den quellen und der einschlagenden litteratur mit berücksichtigung aller hilfswissenschaften und einer genauen durchforschung der in frage kommenden örtlichkeiten. es ist mit klarheit und anschaulichkeit geschrieben und zeigt das innere interesse des verfassers an seinem gegenstande dem leser auf anmutende weise. ob mit seinen resultaten die frage abgeschlossen ist, werden die forscher auf diesem gebiete entscheiden müssen, aber das buch gibt für die bisherigen forschungen eine abschlieszende übersicht mit selbständiger kritik und fördert dieselbe namentlich durch eine zusammenhängende anschauung, der bei annahme seiner hypothese eine innere wahrscheinlichkeit nicht fehlt. die hauptschwierigkeit der sache liegt ja eben darin, dasz wir sicher nur den anfangspunkt der züge kennen, das ziel aber entweder nur auf einer linie, wie dem lauf der Lippe und der Weser, oder auf einem weiten flächenraum gegeben ist. darum bleibt nichts übrig, als das ziel zunächst hypothetisch anzunehmen, um dann die hypothese durch den zusammenhang der sich daraus ergebenden folgerungen, welche durch die quellenangaben, durch geologische und topographische verhältnisse, strategische regeln, antiquarische funde, etymologische überreste controliert werden, zu beweisen oder wahrscheinlich zu machen. wo eine überlieferung nicht so bestimmt ist, dasz die ihr zu grunde liegende anschauung wiederholt werden kann, kann sie durch das zusammenwirken der verschiedensten wissenschaften und die glänzendsten combinationen kaum wieder zur anschaulichen sicherheit zurückgeführt werden, und es unterscheidet sich die hypothetische methode in der geschichte gerade dadurch von der naturwissenschaftlichen, dasz diese ihre hypothesen, die allgemeiner natur sind, immer an neuen sichern anschauungen prüfen kann, während jene die ihrigen, welche singulärer natur sind, nur durch den einklang mit andern thatsachen oder allgemeinen gesetzen annehmbar zu machen vermag. der verfasser bestimmt das endziel beider züge im jahre 15 und 16 nach der strategischen voraussetzung, dasz der feldherr den besten übergangspunkt über die Weser sich ausgewählt habe und verlegt denselben deshalb an die porta. die möglichkeit, dasz Germanicus, wie sein vater Drusus, die Lippe entlang nach Höxter oder durch das Lippische nach Minden gezogen sei, weist er als ungereimt zurück, da er das von Vetera aus bequemer hätte haben können. allein, weil es ihm darum zu thun war, auch die Bructerer, deren wohnsitze Knoke selbst über

Rheine nach norden hinaus verlegt, zu unterwerfen, so ist doch strategisch der plan nicht ungereimt, sie an ihrer nordgrenze zu überraschen und das ganze gebiet von norden nach süden zu durchziehen und nach der besiegung dann auf der durch castelle gesicherten Lippestrasze zu den Cheruskern weiter vorzudringen. irre ich nicht, so wird der zug des jahres 15 wie der des jahres 16 wesentlich nach der angenommenen lage der schlachtfelder des Teutoburgerwaldes und des von Idistaviso bestimmt. bei diesem, ebenso wie bei dem von den pontes longi, behauptet nun der verfasser, dasz die überlieferung so bestimmt sei, dasz die ursprüngliche anschauung sich wiederholen läszt. wäre das allerdings der fall, so würden damit die punkte bestimmt sein, und alsdann die voraussetzung die sicherheit einer thatsache annehmen.

Die andere hypothese, dasz die oberfläche des landes und die wassermasse der flüsse sich nicht wesentlich verändert hätte, bin ich keineswegs im stande zu bestätigen oder zu verwerfen, aber dasz sümpfe in weiterer ausdehnung sich damals da erstreckt haben, wo jetzt fester boden ist, scheint mir wenigstens annehmbar zu sein. nur wenn man ihm zugibt, dasz unter paludes fast immer moore zu verstehen seien, wird sich die hypothese aufrecht erhalten lassen. auch dasz sich damals grosze wälder hinerstreckt haben, wo jetzt acker- und weideland ist, dürfte sehr wahrscheinlich sein.

Die dritte hypothese von der zuverlässigkeit der quellen weisz er für den Tacitus an mehreren stellen durch eine dem individuellen charakter desselben entsprechende interpretation zu stützen, wie wenn er den zug des Stertinius gegen die Angrivarier und die erreichung der Wesermündung durch die flotte aus der summarischen darstellung des schriftstellers als widerspruchslos mit den übrigen thatsachen zu beweisen sucht. auch trägt er dem rhetorischen charakter desselben rechnung, wonach er bei der gruppierung und schilderung der ereignisse hin und wieder sich mehr von dem zwecke, auf den leser eindruck zu machen, als von der zeitfolge und der geschichtlichen wirklichkeit hat leiten lassen. doch würde das im ganzen von untergeordneter bedeutung sein. dasz aber die quellen in bezug auf die Teutoburger schlacht in einer grundthatsache, der teilnahme und dem schicksale des Varus selbst, nicht übereinstimmen, hat doch Ranke wohl nachgewiesen. man weisz eben nicht, auf welche überlieferung sich Tacitus stützt. und was durch mündliche überlieferung übermittelt worden ist, hat jedenfalls in den fast 100 jahren eine erhebliche wandlung erlitten. die unterredung des Arminius und des Flavus z. b. über die Weser hinüber ist doch wenigstens sehr unwahrscheinlich, und wenn auch beide gewaltige rufer im streit gewesen sind, so ist doch wohl kaum ein anderes beispiel vorhanden, dasz zwei feindliche männer über einen breiten flusz hinüber sich über die höchsten interessen ihres lebens unterhalten haben. die unterredung kann ja vielleicht irgendwo einmal stattgefunden haben und ist dann als bedeutsamer ausdruck der ge-

schichtlichen situation mit dem bedeutenden ereignisse der kämpfe an der Weser verbunden.

Doch sei dem wie ihm wolle, das buch von Knoke ist ohne zweifel eine erfreuliche gabe an die wissenschaft, und wir, die wir den schülern den Tacitus erklären, müssen ihm besonders dankbar sein, nicht nur für das material, das er bietet, sondern auch für die anregung, den inhalt dieses uns so sympathetischen geschichtschreibers den schülern anschaulich und für kopf und herz lebendig und fruchtbringend zu gestalten.

Soest. Goebel.

64.

BEITRÄGE ZUR HEBRÄISCHEN GRAMMATIK.[1]

I.

Über die vocalisation des piel und hiphil.

In keiner grammatik ist eine genügende erklärung darüber gegeben, dasz im hebräischen im perfectum piel der regelmäszigen conjugation eine verdünnung des ursprünglichen a-vocals in i in der ersten silbe eingetreten ist, während in den übrigen modis bei gleichen verhältnissen der a-vocal sich erhalten hat. denn dasz der a-vocal in der ersten stammsilbe dieser conjugation der ursprüngliche ist, darf wohl auszer zweifel stehen. denn nicht blosz erscheint er in allen übrigen modis wieder, im infinitiv, imperativ, imperfectum und particip, sondern er ist auch in den dialekten erkennbar; im arabischen lautet das entsprechende perfectum qattala und im aramäischen qatel. dieselbe frage musz auch in beziehung auf das hiphil gestellt werden, in welcher conjugation ebenfalls nur im perfectum die verdünnung des a-vocals in i erfolgt, während in den übrigen modis der ursprüngliche a-vocal, der sich auch in den dialekten erhalten hat — im arabischen aqtala, im aramäischen aqtel — geblieben ist. nach der erklärung in den früheren beiträgen dieser jahrbücher (wieder abgedruckt in den 'gründzügen der metrik' s. 84—88) über die bildung des niphal der verba ע״ו, dasz diese aus dem streben nach klarstellung der form und zur vermeidung von verwechslungen hervorgegangen sei, läszt sich hier ebenfalls eine gleiche erklärung geben, dasz deshalb die verdünnung des a in i im perfectum eingetreten ist, weil ohne dieselbe vielfache verwechslungen möglich wären; so wäre sonst die form קַטֵּל zugleich die der dritten person singular. mascul. gener. des perfect., des infinitiv, der zweiten pers. sing. mascul. gener. des imperativ; die form קַטְּלָה wäre ebenfalls gleichlautend mit der zweiten person sing. mascul. gener. imperativi

[1] vgl. jahrgang 1869 s. 517—529 und jahrgang 1879 s. 411—423.

mit he paragog.; die form קַטְּלוּ wäre gleichlautend mit der zweiten person plural. mascul. gener. des imperativ. — Ebenso würde im hiphil die form הַקְטִיל gleichlautend sein mit dem infinitiv. construct., die form הַקְטִילָה mit dem imperat. mit he paragog., הַקְטִילוּ mit der zweiten person plural. imperativi. um solche verwechslungen zu vermeiden, hat der sprachtrieb die auch sonst vorkommende verdünnung des a in i im perfectum eintreten lassen, die aber in den übrigen modis, bei denen keine verwechslung möglich war, unterbleiben konnte.

Aus gleichem grunde läszt sich ebenfalls erklären:

1) dasz in den verbis ע"ע das participium סֹבֵב keine zusammenziehung zuläszt, obwohl nach den allgemeinen regeln eine solche erwartet werden muste, indem die beiden gleichen consonanten nur durch einen veränderlichen tonvocal getrennt sind, vgl. קֹטְלוֹ, קֹטְלִים. aber da der vocal der ersten silbe unverdrängbar ist, so würde, wenn eine zusammenziehung erfolgen sollte, die zusammengezogene form סֹב lauten müssen, also ganz gleich mit dem infinit. constr. und dem imperativ; es war daher natürlich, dasz, um verwechslungen zu vermeiden, die contraction unterblieb;

2) dasz im perfectum hiphil derselben conjugationsclasse der vortonvocal e in offener silbe eintrat, also הֵסֵב, obgleich der vortonvocal a erwartet werden muste, da die erste silbe ursprünglich, wie oben dargelegt worden ist, den vocal a hatte; aber auch hier wären verwechslungen mit dem infinitiv und imperativ möglich gewesen, zu deren vermeidung der vortonvocal e eingetreten ist, welcher als eine fortbildung des verdünnten i anzusehen ist;

3) dasz die hiphil-bildung der verba primae guttur. im perfectum הֶעֱמִיד lautet, ganz gegen die analogie von יַעֲמִיד, ebenso um die eben genannten verwechslungen zu vermeiden.

Nicht reicht jedoch der angeführte grund aus zur erklärung der formenbildung des perfectum niphal der verba primae guttur., in welcher die form נֶעֱמַר, נֶעֱזַב, נֶהְפַּח, נֶחְשַׁב usw. nach analogie von יַעֲמֹד einen a-laut in der ersten silbe erfordert, da hier keine verwechslung mit den formen des infinitiv und imperativ möglich ist. der a-laut wird um so eher erwartet, wenn, wie die neueren grammatiker annehmen, die ursprüngliche form des perfectum niphal naqtal gelautet habe. dieses führt uns auf die untersuchung, in wie weit diese annahme begründet erscheint.

II.

Über die bildung des niphal in der starken conjugation und in den verbis פ"י, ע"ו und ע"ע.

1. Nach dem vorgange Olshausens (§ 263 a) wird die formation des niphal in Gesenius-Roediger-Kautzsch grammatik 22e aufl. folgendermaszen erklärt: 'der charakter dieser conjugation besteht wesentlich in einem vor den stamm tretenden נ. dieses ist entweder

vocallos und wird dann durch ein vorausgeschicktes הִ vernehmbar gemacht (vgl. die entsprechende arab. conjug. VII: inqătălă) oder es verbindet sich durch einen kurzen vocal (ursprünglich ă, welches jedoch im starken verbum überall zu ĭ verdünnt erscheint) mit dem ersten stammconsonanten. die erweiterung zu הִנְ tritt in denjenigen formen ein, die nach dem ersten stammconsonanten einen festen vocal haben. so lautet (mit assimilation des nun) der imper. und infinit. construct. הִקָּטֵל, der infinit. absol. הִקָּטֹל, und weiter mit syncope des ה das imperfect. יִקָּטֵל.'

Diese erklärung von der bildung des niphal kann unmöglich befriedigen. erstens: ist es an sich schon höchst unwahrscheinlich, dasz bei derselben conjugation im perfectum das charakteristische derselben נַ bzw. נִ und in den übrigen modis הִנְ lauten sollte, so kommt überhaupt ein ה prosthetic. im hebräischen nicht vor; zweitens: vergleicht man es mit dem arabischen, welches ja am reinsten und am längsten sich die ursprünglichen ă-vocale erhalten und nach dessen analogie die moderne verdünnungstheorie sich gebildet hat, so hat das nun in der conjug. VII durchaus nicht den vocal a, weder im perfectum inqatala, noch im imperf. janqatilu, noch sonst in irgend einem modus. es kann aber auch diesen vocal niemals gehabt haben, da eben deshalb, weil es ursprünglich vocallos ist, das elif prosthetic. mit i-vocal vorangetreten ist, um es in der aussprache vernehmbar zu machen; es verliert auch diesen vocal wieder in näherer verbindung mit einem andern, daher wa-nqatala und selbst lăwi-nqatala; hier ist auch nicht eine spur eines ursprünglichen a-vocals des nun vorhanden, da es sonst nicht erst des elif prosthetic. bedurft hätte, um dasselbe aussprechbar zu machen; dieses wäre im arabischen um so weniger nötig, als kurze vocale in offener silbe nicht nur gestattet, sondern ganz gebräuchlich sind.

Gesetzt aber auch, dasz das hebräische aus dem ursemitischen den a-vocal gerettet hätte, welchen das arabische bereits verloren, so bleibt es doch immer unerklärlich, wozu im infinit. und imperat. ein sonst nicht vorkommendes ה prosthetic. hinzutreten muste, da es doch weit näher lag, den verdünnten vocal zu verlängern nach analogie der niphalbildungen von נָסַב und נָקוֹם, wo derselbe fall wie in den genannten modis vorliegt.

Es scheint daher viel einfacher und natürlicher die annahme, dasz nach analogie des arabischen auch im hebräischen das charakteristische kennzeichen des niphal die silbe הִנְ bilde, nur mit dem unterschiede, dasz im hebräischen der spiritus asper statt des lenis des arabischen eintritt, gerade so wie dieses auch im hiphil der fall ist, wo das arabische die entsprechende form aqtala mit spiritus lenis, das hebräische dagegen den asper hat, wie auch im hithpael die silbe hith der aramäischen ith (syrisch eth) entspricht. im perfectum jedoch ist der schwache consonant ה zu anfang weggefallen, um die form desselben von denen der übrigen modi zu unterscheiden. denn wenn das he im perfectum geblieben wäre, so würde es nach den

allgemeinen lautgesetzen, wie im infinitiv, imperat. und imperfect., הִקָּטֵל oder gar הִקְטַל (bei abschwächung des endvocals in der dreisilbigen form) gelautet haben, und die formen הִקָּטְלָה und הִקָּטְלוּ würden jedenfalls, vielleicht aber auch הִקָּטֵל zweideutig gewesen sein. um das perfectum als solches erkennbar zu machen, trat die aphärese des schwachen ה ein, was um so leichter gieng, als im hebräischen das he, entsprechend dem elif des arabischen, nur den kurzen hilfsvocal i hatte (man vgl. לֵךְ, לֶכֶת von הָלַךְ). dafür erhielt das nun den i-vocal mit festem anschlusz an den ersten radical: נִכְבַּד, נִשְׁפַּט, נִזְכַּר usw., entsprechend den nominalbildungen von מִדְבָּר, מִקְדָּשׁ, מִשְׂגָּב u. a.; in den übrigen modis dagegen erscheint die volle silbe הִנְ wieder, natürlich nach den allgemeinen regeln der assimilation und der syncope.

Jetzt erst dürfte die oben unerklärt gebliebene form der niphalbildung der verba prim. guttur. ihre erledigung finden. denn ist nun einmal der bildungssilbe des niphal der a-vocal ganz fremd und der i-vocal der ursprüngliche, so ist auch die form נֶעֱמַד usw. in der ordnung, da bekanntlich der e-vocal dem i weit näher steht als der a-vocal; man vgl. הִגָּיוֹן, הֶגְיוֹן, עֵגֶל (stamm עגל), עֶגְלָה u. v. a. — Dasz daneben vereinzelte formen wie נַחְבֵּאתָ Genes. 31, 27. 1 Sam. 19, 2, וְנַחְבֵּאתֶם Jos. 2, 16 (vielleicht auch wegen fortrückens des accents, vgl. Gesen. gr. § 63 anm. 3), auch נַעֲשָׂה (f. dagegen נֶעֶשְׂתָה), נַעֲלָה (Ps. 47, 10. 97, 9) und נַעֲרָץ (Ps. 89, 8) vorkommen, dieses hat nicht seinen grund 'in der wiederkehr des ursprünglichen a', sondern ist die wirkung der guttural., die im allgemeinen den vocal a gern vor sich haben und selbst den e-vocal oft verdrängen (vgl. Gesen. gr. § 22, 2).

2. Wenn nun nach dieser auseinandersetzung in beziehung auf die regelmäszige und starke conjugation die annahme einer bildungssilbe נַ im perfectum des niphal höchst unwahrscheinlich genannt werden musz, da sie eine doppelbildung bei einer und derselben conjugation voraussetzt, gegen die analogie des arabischen ist und die vocalisation des niphal der verba prim. guttur. unerklärbar läszt, so könnte man sich vielleicht auf die abweichende bildung des niphal in den verbis פ״י, ע״ו und ע״ע berufen, deren anomalie durch solche annahme leichter erklärbar erscheint. prüfen wir, ob hier stichhaltige beweise für das ursprüngliche נַ im perfect. niphal vorliegen.

a) Was zunächst die verba פ״ו betrifft, so lassen die niphalformen נוֹשַׁב, נוֹלַד usw. noch durchaus nicht ein ursprüngliches a in der ersten silbe erkennen. denn da der erste radicalbuchstabe mit dem vorangehenden i-vocal nicht vereinbar war, so muste entweder der i-vocal in den vocalbuchstaben ו aufgehen, oder umgekehrt der vocalbuchstabe in den i-vocal. wäre der letztere fall eingetreten, so hätten, wie im qal, formen wie נִירַשׁ, נִירְשָׁה, נִירְשׁוּ usw. (oder gar נֵשַׁב, נֵשְׁבָה, נֵשְׁבוּ) entstehen müssen, formen, die sicherlich nicht den charakter des niphal erkennen gelassen hätten, da sie teil-

weise mit den formen des imperfect. qal übereinstimmen. es blieb also nur die erstgenannte bildung übrig, dasz das vocalische waw den kurzen vocal verdrängte, ohne dasz ein ursprüngliches a dabei mitgewirkt hätte. dasz eben diese formation die nächste und auch die natürlichste ist, läszt sich auch an der bildung der nomina mit vorangehendem מ als local- und instrumentalbestimmung von verbis פ״ו erkennen, bei denen, abgesehen von מֵיטָב (Genes. 47, 6. Exod. 22, 5. 1 Sam. 15, 9, 15), von יָטַב, ausnahmslos der o-vocal in der ersten silbe eintritt, als מוֹשָׁב, מוֹרָא, מוֹצָא, מוֹעֵד, מוֹקֵשׁ, מוֹרָה (Iudic. 13, 5. 16, 7. 1 Sam. 1, 11), מוֹסָר u. a., obgleich darüber kein zweifel sein kann, dasz viele derselben, bei denen die herleitung des מ von מִי am nächsten liegt, den i-vocal in der ersten silbe ursprünglich (kein aus a verdünntes i) hatten; man vergleiche das arabische miphthaehan der schlüssel, misânan die wage u. a., und wie schon Olshausen § 198a s. 375 richtig bemerkt: 'indessen ist es nicht mehr möglich, das gebiet der auf solche weise umgewandelten (von a in i) nomina scharf und sicher von der ohne zweifel weit geringeren zahl derjenigen zu trennen, welche von anfang an i in der ersten silbe gehabt haben.' nicht ganz richtig ist das sachverhältnis dargestellt in Gesen. gramm. § 84. 13 s. 184. jedenfalls kann die formation des niphal der verba פ״ו keinen beweis für ein ursprüngliches a in der ersten silbe abgeben.

b) Ebenso wenig läszt sich aus der niphalbildung der verba ע״ו als נָקוֹם, נָבוֹן, נָכוֹן, נָסוֹג, נָסוֹר u. a. ein ursprüngliches a in der ersten silbe erweisen. denn da das נ mit seinem kurzen i-vocal keinen anschlusz an den ersten radicalbuchstaben bei diesen verbis haben konnte, so muste der vocal in offener silbe zum vortonvocal sich verlängern. wenn nun in diesem falle ein zere als dem i näher stehend erwartet wurde, so ergibt doch eine sorgfältigere beobachtung, dasz zere weit seltener als vortonvocal vorkommt, beim verbum überhaupt nur im perfectum hiphil der verba ע״ו und ע״ע, in welchen, wie schon oben dargelegt worden ist, das zere ein unterscheidungsmerkmal des perfectum von den übrigen modi bildet, wie denn auch eine ähnliche tendenz bei der bildung gewisser nomina zu herschen scheint, man vergleiche: שָׁנָה jahr und שֵׁנָה schlaf, בְּרָכָה segen und בְּרֵכָה teich, נְבֵלָה leichnam und נְבָלָה schandthat u. a; vor o- und u-vocale kommt es in verbalformen überhaupt nicht vor, auch nicht in nomina verbalia, als מָאוֹר leuchte, מָבוֹא eingang, מָגוֹר furcht, מָדוֹן streit, מָזוֹן speise, מָזוֹר verband (der wunde), מָחוֹז meeresküste (Ps. 107, 30; arab. chauzun rand, seite), מָחוֹל tanz, מָכוֹן stätte, מָלוֹן herberge, מָנוֹד kopfschütteln, מָנוֹחַ ruheplatz, מָנוֹס zuflucht, מָנוֹר webebaum (arab. nîrun), מָעוֹז schutzwehr, מָעוֹן wohnung, מָצוֹק bedrängnis, מָקוֹם ort, מָרוֹם höhe, מָשׁוֹט ruder (Ezech. 27, 29) u. a. die zwei eigennamen מֵרוֹם (Jes. 11, 5, 7) und מֵרוֹז (Judic. 5, 23) können nicht in betracht kommen, weil eigennamen in fast allen sprachen exceptionelle bildung haben; das einzige מֵרוֹץ lauf (Kohel. 9, 14) dürfte wie מֵעִיר erwachen (Zach. 2, 17) auf einem schreib-

fehler beruhen und kann jedenfalls als einzige ausnahme nichts entscheiden. vergleicht man mit den eben genannten nomina verbalia die sehr zahlreichen von starken stämmen, welche מְ im anlaut haben, als מִדְבָּר, מִגְדָּל, מִזְרָח, מִזְבֵּחַ, מִשְׁכָּן, מִשְׁפָּט u. v. a., auch von stämmen ל״ה als מִקְוֶה, מִשְׁתֶּה, מִקְנֶה u. a., so musz es allerdings auffallen, dasz bei den nomina mit dem endvocal o der vortonvocal zere nicht vorkommt, obwohl, wie schon oben gesagt, bei einigen wenigstens ein ursprüngliches i in der ersten silbe ein solches zere erwarten läszt. man wird es also geradezu als regel aufstellen können, dasz vor einem o-(oder u-)vocal stets der vortonvocal a eintrete.[2] wenn also im perfect niphal der verba ע״ו der vortonvocal a eintritt, so beweist dieses keineswegs die mitwirkung eines ursprünglichen a-vocals. hat diese regel gültigkeit, so konnten auch die imperfecta qal der verba ע״ו und ע״ע nur den vortonvocal kamez erhalten, also יָקוּם und יָסֹב, so dasz auch hier nicht ein beweis für das ursprüngliche a vorliegt; man kann dieses aus der analogie mit dem arabischen vermuten, aber erweisen läszt es sich nicht, wie denn auch umgekehrt die annahme eines ursprünglichen i als hilfsvocals nach analogie des aramäischen ebenso wenig bewiesen als widerlegt werden kann; es gehört dieses alles noch in das gebiet der hypothese; in einer schulgrammatik, wohin nur wissenschaftlich festbegründetes gehört, sollte es fortbleiben.

c) Es bleiben nur noch einige niphalformen der verba ע״ע übrig, bei denen der vortonvocal als eine verlängerung eines ursprünglich kurzen a erscheinen könnte. dasz in formationen wie נָגֹל (Jes. 34, 4), נָבֹז (Am. 3, 11), נָגֹז (Nah. 1, 12), נָזֹל (Jes. 63, 19. 64, 2), נָקֹט (Ezech. 6, 9) vor dem o-vocal ein qamez als vortonvocal eintreten muste, ist eben gesagt worden; aber selbst die andern formationen wie נָסַב, נָקַל (נָקֵל), נָמַס (נָמֵס), נָמַק, נָשַׁם und נָשַׁם, welche in einzelnen formen vorkommen, zeigen recht deutlich, dasz die niphalform gar nicht erkannt und mit der qalform wegen der ähnlichkeit der vocale verwechselt worden ist. denn die verschiedenheit der vocale in der zweiten stammsilbe ist eben nur im qal erklärbar, weil dieses bald die transitive, bald die intransitive, bald nur die zuständliche bedeutung hat, so dasz die bedeutung durch den entsprechenden vocal, wenn auch nicht immer wie im arabischen, doch teilweise bezeichnet wird; im niphal, welches seiner natur nach gar kein activum sein kann, läszt die verschiedenheit der vocale in der zweiten silbe keine erklärung zu; es musz also wegen seiner form für qal gehalten worden sein (vgl. 'grundzüge der metrik' s. 87—88), so dasz also auch hier kein beweis für ein ursprüngliches ă vorliegt.

[2] dasz die feminina, welche im singular bereits den vortonvocal e haben, auch diesen im plural behalten müssen, versteht sich von selbst, so עֵצָה plur. עֵצוֹת, נְבֵלָה plur. נְבֵלוֹת u. v. a.

III.

Über vorton- und hilfsvocale.

Aus dem vorangehenden ergibt sich, dasz der vortonvocal nicht immer maszgebend für den ursprünglichen sei, dasz der vortonvocal e eintritt, wo nachweislich ein ă der ursprüngliche vocal gewesen, wie im perfectum des hiphil der verba ע״ו und ע״ע und umgekehrt, dasz der vortonvocal a für ein ursprüngliches ĭ eintritt, wie unzweifelhaft in vielen nomina mit dem präfixum מ in stämmen der verba ע״ו, wie auch im perfectum niphal der verba ע״ו und ע״ע.

Zu gleicher zeit musz die in neueren grammatiken so beliebte annahme eines verdünnten i aus einem ursprünglichen a in manchen fällen recht zweifelhaft erscheinen. zunächst in den nominalbildungen mit vorangehendem מ, wie schon oben angedeutet. denn wir sehen bei der bildung dieser nomina, dasz neben den vielen, welche den i-vocal in der ersten silbe haben, auch viele, abgesehen von denen der primae guttur., mit dem vocal a; vgl. מַדְוֶה krankheit (Deutern. 7, 15. 28, 60), מַזְלֵג gabel, מַטְוֶה gespinnst (Exod. 35, 25), מַטְמוֹן schatz, מַכְתֵּשׁ mörser, מַסְוֶה decke (Exod. 34, 33, 34, 35), מַלְמַד ochsentreibstock (Judic. 3, 31), מַצְרֵף schmelztiegel (Prov. 17, 3. 27, 21), מַרְצֵעַ pfrieme (Exod. 21, 6) u. a. mehrere haben sogar beide formen mit unterschied in der bedeutung, so מִרְבָּה grösze (Ezech. 23, 32) und מַרְבֶּה vermehrung, מִכְשׁוֹל anstosz und מַכְשֵׁלָה umsturz (Jes. 9, 6), מִכְבָּר gitterwerk (Exod. 27, 4. 38, 5, 30. 39, 39) und מַכְבֵּר geflecht (2 Reg. 8, 15), מִכְמָר jägernetz (Jes. 51, 20) und מַכְמֹר schlinge (Ps. 141, 10), מַרְבֵּץ wildlager (Zeph. 2, 15) und מִרְבָּץ viehlagerstätte (Ezech. 25, 5), מִרְזַח jubelgeschrei (Am. 6, 7) und מַרְזֵחַ jammergeschrei (Jerem. 16, 5), מִשְׁעָן erquickung und מַשְׁעֵן unterstützung, מִטָּה bett und מַטָּה abwärts; man wird demnach schwerlich mit Kautzsch (Gesen. gr. § 84. 14 gegen Olshausen (gr. § 198a s. 375) behaupten wollen, dasz überall das i aus a verdünnt worden sei, um so weniger als auch im arabischen beide formationen sich erhalten haben.

Aber auch in andern fällen werden sich zweifel erheben müssen, ob die annahme eines aus a verdünnten i wissenschaftlich begründet erscheine, so, wie schon bemerkt, im präformativum des imperfectum qal der starken conjugation, und noch zweifelhafter, ob denn der hilfsvocal i im im stat. constr. plur. wie in דִּבְרֵי, זִקְנֵי. צִדְקוֹת, בִּרְכוֹת usw. mit losem silbenanschlusz durch einen verdünnten a-vocal erklärt werden musz, da das einzige abweichende כַּנְפֵי, auf welches man sich beruft, für alle übrigen mit i-vocal nicht maszgebend sein kann. wenn man weisz, dasz im hebräischen niemals ein wort zwei vocallose consonanten im anlaut hat, dasz sogar zuweilen härtere doppelconsonanz mit vocal nach dem zweiten consonanten ein aleph prosthet. mit hilfsvocal zur erleichterung der aussprache erhält, wie זְרוֹעַ und אֶזְרוֹעַ der arm, תְּמוֹל und אֶתְמוֹל gestern (vgl. χθές und ἐχθές, sperare und espérer, spiritus und esprit), אשְׁכֹּל aram. סְגוֹל

traube, ferner אֶפְרֹחַ pullus (von פרח) und ebenso אֶזְרָח indigena, אֶתְנַן (von נתן), אֶצְבַּע finger, ferner dasz griechische mit doppelconsonanz anlautende wörter im semitischen einen hilfsvocal zur erleichterung der aussprache hinzunehmen, so namentlich im syrischen: στάδιον syr. estadion, Στέφανος syr. Estephanos, σχῆμα syr. eschîma, wie auch umgekehrt semitische im griechischen einen hilfsvocal annehmen, כְּתֹנֶת χιτών ion. κιθών, לְבָנוֹן Libanon, פְּרָת Euphrates, ferner wenn man auf die aussprache der Niederdeutschen, namentlich der Westfalen achtet, die oft, wie ich zu beobachten gelegenheit hatte, das wort Ptolemäus wie Pitolemäus aussprechen, so wird man im hebräischen auch nicht den i-vocal bei anlautender doppelconsonanz auf ein ursprüngliches a stets zurückführen wollen.

Auch in beziehung auf die vortonvocale der partikeln ב, כ, ל und ו, welche vor doppelconsonanz den hilfsvocal i erhalten, die letzte u, müssen sich bedenken gegen die annahme eines ursprünglichen a-vocals derselben erheben, da die formen בָּכֶם, בָּהֶם selbst im arabischen bikum, bihim lauten, und die partikel לְ, welche man etymologisch von אֶל herleitet, einen a-vocal nicht voraussetzen läszt. wie viel leichter und einfacher läszt sich dieses alles nach dem gesetz der ascendenz der vocale nach der tonsilbe hin erklären, wie ich es in den 'grundzügen der metrik' (§ 2—4 s. 8—18) auseinandergesetzt habe. bei beobachtung dieses gesetzes bedarf es nicht nur keiner annahme ursemitischer vocale, sondern das eintreten, verschwinden und der wechsel der vocale erscheint ebenso naturgemäsz als dem idiom des hebräischen angemessen; es hat auch eine analogie des altdeutschen für sich und erhält jetzt auch dadurch eine weitere stütze, als niemand mehr daran zweifelt, dasz die fixierung der vocale gleichzeitig mit der der accentuation und in voller abhängigkeit von derselben stattgefunden hat, vgl. 'grundzüge der metrik' s. 24—28. Olshausen, dessen manen ich auch bei dieser gelegenheit meine verehrung und dankbarkeit auszusprechen nicht unterlassen kann, hat im schriftlichen verkehr seine zustimmung zu diesem princip ausgesprochen, nachdem er thatsächlich die herausgabe meines werkes gefördert. vielleicht dürfte der eben erschienene 'leitfaden der metrik der hebräischen poesie nebst dem ersten buche der Psalmen usw.' (Halle 1887, waisenhaus) dazu beitragen, mancherlei zweifel über die richtigkeit meines systems zu beseitigen.

Marburg a. d. Lahn. Julius Ley.

65.

HEBRÄISCH-DEUTSCHES WÖRTERBUCH NEBST PARADIGMEN DER SUBSTANTIVA UND VERBA VON DR. DAVID CASSEL. DRITTE AUFLAGE. Ober-Glogau, verlag von H. Handel. 1886. 377 s. gr. 8.

Dreimal seit neun jahren hat sich eine neue auflage des hebräischen lexikon von Gesenius nötig gemacht; und die vor kurzem erschienene 10e aufl. schlieszt sich würdig an die ihr vorausgegangenen an, beweisen doch Mühlau und Volck, die verfasser dieser letzten neubearbeitungen von Gesenius' trefflichem werke, überall die ausgezeichnete schule Fleischers, aus welcher sie hervorgegangen sind. und wenn sie, teilweise mit hilfe ausgezeichneter fachmänner, auch diese 10e aufl. so zu gestalten wusten, dasz dieselbe, auf der höhe historisch-grammatischer forschung stehend, gleichsam die summe dessen bot, was die fortschreitende altertumswissenschaft für die erkenntnis des alten testaments geleistet, so haben sie dadurch am meisten dem manne zu ehren gehandelt, welcher seit anfang dieses jahrhunderts bahnbrechend für die wissenschaft des alten testaments geworden ist. — Kann aber der lehrer des hebräischen auf dem gymnasium die erschienenen neuen auflagen von Gesenius' lexikon ebenso zum gebrauch für 'schüler' empfehlen, wie die früheren, welche jetzt, auch antiquarisch kaum mehr zu beschaffen sind? ist das buch in seiner jetzigen gestalt noch ein nachschlagebuch für schüler? fordert nicht mancher artikel, besonders auch manches verbum geradezu ein gewisses durchstudieren, mindestens doch ein überschlagen von sehr vielem, was für das verständnis von schülern überhaupt nicht geeignet ist, wovon auch der lehrer bei der erklärung nur sehr teilweisen und sehr vorsichtigen gebrauch machen wird?

Es ist unleugbar, dasz derjenige, welcher mit besonderer rücksicht auf 'schüler' solches empfand, geeignet war, ein hebräisches wörterbuch zu verfassen, welches ein lexikographisches verständnis vom alten testament bieten, aber doch nicht durch 'unzugängliche wissenschaftliche erörterungen', durch 'sprachvergleichende, etymologische, archäologische excurse' verwirrend werden sollte für denjenigen, der 'in diesen schwierigen lehrgegenstand erst eintritt'. dr. Cassels mühsame arbeit, welche so eben in 3r aufl. erschienen ist, verdient daher volle anerkennung und würdigung, besonders von seiten des gymnasiums, obwohl auch der gymnasiallehrer die neuen auflagen von Gesenius' lexikon den schülern unmöglich verschweigen kann. dr. Cassel erhebt nicht den anspruch einer 'wissenschaftlichen förderung des alttestamentlichen sprachstudiums', er arbeitet für 'angehende theologen und philologen'. in der that bietet solchen sein lexikon grosze erleichterung. bei den verben ist die hauptbedeutung durch den druck hervorgehoben, die entwicklung anderer bedeutungen aus jener ist wohl beachtet; bibelstellen werden als belege in hinreichender menge angeführt, und zwar be-

sonders aus den büchern des alten testaments, welche zumeist gelesen werden. bei den verben ist fast durchgehends das impf., auch inf., imp. und part. jeder species, in welcher das verbum überhaupt vorkommt, angegeben; bei den substantiven findet man die form des plur. und du., sowie die des stat. constr. und die formen mit suffixen, auch fehlen nicht pausalformen beim verbum wie beim nomen. eigennamen werden gewöhnlich in parenthese wörtlich übersetzt. auch dafür könnte man dem verfasser dankbar sein, wenn man auch solche übersetzung bei Benjamin, Kanaan, Ägypten, Mose, Simson u. a. ungern vermiszt. die angehängten paradigmen (s. 361 ff.) werden nach des verf. meinung eine grammatik nicht entbehrlich machen. wir müssen ebenso darüber denken, können sie aber zur 'repetition' und zur 'augenblicklichen orientierung' allerdings nur dann empfehlen, wenn sie in der hand eines 'geschickten lehrers' sind, obgleich sie ziemlich ausführlich auch die participia im plur. und im stat. constr. enthalten. dasz der verf. für das starke verbum als paradigma ein solches wählt, dessen formen und bildungen öfter vorkommen, kann ihm niemand verdenken; auch gibt er impf. und imp. (vgl. s. 372) nicht durchgehends von ein und demselben verbum. warum aber wird mit der 3n pers. des perf. und impf. begonnen? wir haben noch nie eine schwierigkeit darin gefunden, den schüler die personen in umgekehrter reihenfolge memorieren zu lassen; abgesehen davon, dasz sie durch das fortschreiten des denkens vom objectiven zum subjectiven erklärt wird, fordert sie die grammatik mindestens doch für das perf., dessen 3e person keine afformativa hat. und warum schreibt der verf. noch immer futurum statt imperfectum? die übertragung indogermanischer tempusnamen auf die hebräischen tempora hat wohl eine schwierigkeit, aber das wird der verf. der wissenschaftlichen grammatik doch zugeben, dasz sie richtig urteilt, wenn sie in der bezeichnung des zweiten tempus als futurum nur eine einzige seite der bedeutung hervorgehoben fand; deshalb sind, seitdem 1829 Ewald zum ersten mal den namen imperfectum angewendet, die grammatiker ihm gern gefolgt. auch im lexikon braucht dr. Cassel die bezeichnung futurum für das zweite tempus. wir müssen ihm hierin entschieden widersprechen und erwarten von jedem lehrer, dasz er solches zurückgehen auf längst abgethanes corrigiere und verbiete, wünschen jedoch nicht, dasz ein lehrer darin eine veranlassung finde, ein buch unbeachtet zu lassen, welches schülern gewis grosze erleichterung schaffen kann.

Dresden. Friedrich Grundt.

66.

DER PFARRER IN GOETHES HERMANN UND DOROTHEA.

(mit bezug auf die im jahrgang 1885 dieser jahrbücher s. 110 ff. befindliche erörterung: ob unter dem pfarrer in Goethes Hermann und Dorothea ein katholischer oder ein protestantischer geistlicher zu verstehen sei.)

Während bisher niemand daran gezweifelt hat, dasz Goethe unter dem pfarrer in Hermann und Dorothea nur einen protestantischen geistlichen verstanden haben könne, ist J. Lorch, der verfasser vorgedachten aufsatzes, anderer ansicht, er sucht den beweis zu führen, dasz sich alle welt in dieser annahme täusche, der geistliche in Hermann und Dorothea sei katholisch.

Lorch leitet seine beweisführung mit zwei bemerkungen ein, die sich, wie mir scheint, widersprechen. an sich, sagt er, könne uns ja das glaubensbekenntnis dieses geistlichen gleichgültig sein, es genüge, dasz er eine liebenswürdige persönlichkeit sei, welche die ihr zugeteilte rolle zu unserer zufriedenheit spiele und von der wir uns nicht ohne herzliche hochachtung verabschiedeten. indes, fährt er fort, sei die frage doch auch wieder interessant und fordere zur untersuchung auf. man sollte meinen, dasz gleichgültiglassen und interessantsein einander ausschlieszen. auch ist der gegenstand schon um deswillen wohl nicht ganz gleichgültig, weil wir uns, wenn der pfarrer katholisch, auch alle ihm befreundete personen der dichtung, ja das ganze städtchen, dessen zierde er im gesang I genannt wird, als katholisch denken müsten. natürlich beweist dies noch nichts gegen Lorch, weil, was danach den protestanten nicht zusagte, um so mehr den katholiken gefallen dürfte. sehen wir daher weiter zu.

Der von Lorch an die spitze gestellte beweis ist folgender: diejenige stelle des gedichts, wo der pfarrer zuerst vorkomme, sei die eben von mir berührte, im ges. I mit den worten enthaltene:

'und es sagte darauf der edle verständige pfarrherr,
er, die zierde der stadt, ein jüngling näher dem manne.'

also, ein jüngling näher dem manne — das sei alles, was über die äuszern verhältnisse des pfarrers gesagt werde, er sei daher etwa 30 jahre alt und unverheiratet; dennoch gehe er mit auf die reise zur prüfung der Dorothea und sei behilflich, Hermann eine frau zu verschaffen. ein so junger protestantischer pfarrer würde sich durch ein solches verhalten der gefahr aussetzen, bei seiner gemeinde sich lächerlich zu machen, für einen solchen sei eben die rolle eines freiwerbers nicht passend, wohl aber sei sie es für einen katholischen geistlichen, dem man in einem solchen falle nicht einmal neugierde, das mädchen zu sehen, vorwerfen könne, da sein priesterliches amt ihm eine stellung vindiciere, dergemäsz bei ihm als wohlberechtigter seelsorgerlicher act gelten müsse, was bei dem protestantischen pfarrer im besten falle als blosz menschliche teilnahme erscheine.

Dieser ganze beweis wird hinfällig durch die thatsache, dasz des pfarrers an der angeführten stelle keineswegs zum ersten male gedacht wird, in verbindung mit der art und weise, wie die erste erwähnung desselben wirklich geschieht. schon etliche zeilen vor jener stelle heiszt es nemlich:

> endlich aber begann die würdige hausfrau und sagte:
> 'seht, dort kommt der prediger her.'

da die bezeichnung 'prediger' ausschlieszlich von protestantischen geistlichen gilt, während die katholischen ihren hauptberuf in sacramentaler thätigkeit finden, so ist die uns beschäftigende frage im grunde schon hierdurch erledigt. dasz der pfarrer unserer dichtung unverheiratet ist, was Lorch übrigens mit nichts motiviert hat, nehme ich zwar gleichfalls an, bin aber weit entfernt, daraus auf sein katholischsein schlieszen zu lassen; den grund seiner ehelosigkeit sehe ich vielmehr in ganz anderm, wovon später. endlich den freiwerber anlangend, so dürfte sich zu einem solchen wohl überhaupt kein geistlicher sonderlich schicken, dieses geschäft vielmehr dem ohnehin für den frühern brauch der bewerbung durch dritte eingenommenen apotheker (s. ges. VI) allein zu überlassen gewesen sein, wenn der dichter nicht schlieszlich mit recht vorgezogen hätte, Hermann selbst um die braut werben zu lassen, die rolle der beiden freunde aber auf die prüfung des mädchens zu beschränken.

Für den katholicismus des pfarrers soll nach Lorch zweitens sprechen, wie derselbe (ebenfalls im ges. VI) über Dorothea urteilt. obwohl er nemlich hier ihre schönheit lobe, sei doch der ausdruck des lobes ein so kühler, so objectiv geistlicher, dasz er für einen jungen protestantischen pfarrer, der selbst noch den gedanken an eine zukünftige braut haben durfte bzw. haben muste, geradezu unnatürlich erscheine. und, wenngleich der pfarrer darauf zum junggesellen apotheker spreche: 'auch ich lobe die vorsicht, frei'n wir doch nicht für uns', so liege doch sehr nahe, dasz er dies wort mit feiner ironie in einem besondern sinne für sich und seinen cölibatscollegen gemeint habe.

Was hier zuvörderst das angeblich kühle lob Dorotheas betrifft, so erstaunt man, wenn man die von Lorch nur ganz fragmentarisch angezogene stelle in ihrer vollständigen fassung nachliest. sie lautet:

> da versetzte der pfarrer, mit blicken die sitzende prüfend:
> 'dasz sie den jüngling entzückt, fürwahr es ist mir kein wunder;
> denn sie hält vor dem blick des erfahrenen mannes die probe.
> glücklich, wem doch mutter natur die rechte gestalt gab!
> denn sie empfiehlet ihn stets und nirgends ist er ein fremdling.
> jeder nahet sich gern und jeder möchte verweilen,
> wenn die gefälligkeit nur sich zu der gestalt noch gesellet.
> ich versichr' euch, es ist dem jüngling ein mädchen gefunden,
> das ihm die künftigen tage des lebens herlich erheitert,
> treu mit weiblicher kraft durch alle zeiten ihm beisteht.
> so ein vollkommener körper gewis verwahrt auch die seele
> rein, und die rüstige jugend verspricht ein glückliches alter.'

dies nun soll ein nur kühles lob sein. ich wüste doch wahrlich nicht, wie Dorotheens leibes- und seelenschönheit ohne bombast noch mehr hätte gerühmt werden können. wir werden daher gegenteils, Lorchs worte geradezu umkehrend, sagen müssen, dasz jenes lob sich nicht füglich einem katholischen geistlichen zuschreiben lasse, weil es für einen solchen entschieden zu warm wäre. wenn Lorch ferner meint, dasz der pfarrer mit dem 'frei'n wir doch nicht für uns' sein eignes cölibat ironisieren wolle, so übersieht er — abgesehen von dem unwürdigen, was darin läge — wie kräftig Hermann im ges. II den apotheker wegen des durch sein preisen des ehelosen standes kundgegebenen egoismus abtrumpft und wie unschicklich solches abtrumpfen in gegenwart des von ihm doch hochverehrten geistlichen gewesen wäre, wenn er in demselben einen katholischen pfarrer gesehen hätte. auch hätte dieser zu Hermanns worten doch keinesfalls stillschweigen dürfen, vielmehr muste er sich zur wahrung seines exceptionellen standpunktes mit ins gespräch mischen. wie unpassend würden ferner im munde eines solchen äuszerungen sein, wie die der dritten zeile der zuletzt angeführten stelle:

'denn sie hält vor dem blick des erfahrenen mannes die probe'

und vollends jene andere wiederum im ges. VI enthaltene, wo der pfarrer, gegenüber dem wirt der wahl Hermanns das wort redend, den mann glücklich preist,

'dem sogleich die erste geliebte die hand reicht,
dem der lieblichste wunsch nicht heimlich im herzen verschmachtet.'

aus dieser letztern stelle, die doch offenbar auf selbsterfahrenes hinweist, werden wir zugleich folgern dürfen, dasz der pfarrer in Hermann und Dorothea zwar nicht wegen seines standes, wohl aber infolge einer anscheinend unerwiderten, jedenfalls unglücklichen liebe bisher unverheiratet geblieben ist — eine der feinen andeutungen des gedichts, deren dasselbe voll ist. hierin findet denn auch das nichtvorkommen einer frau pastorin in diesem seine ganz natürliche erklärung.

Von den sonstigen bemerkungen Lorchs ist ja die, dasz als begleiter des jungen barons (s. schlusz von ges. VI) auch ein katholik gedacht werden könne, als ein möglicher, obwohl bei dem bis zum niedergang der Straszburger universität in der revolutionszeit entschieden protestantischen charakter derselben gewis höcht seltener fall allenfalls zuzugeben. dasz aber die titel 'geistlicher herr' und 'würdiger herr' (ges. V. VI und IX), sowie der hinweis des wirts auf das beim friedensfest zu singende Te deum (ges. I) das katholischsein des pfarrers bezeugen sollen, ist wieder überaus wunderlich, da der letztere ausdruck auch in protestantischen ländern für alles hocherfreuliche fortwährend in brauch ist und der dichter sich jener titel offenbar nur wegen ihres mehr poetischen klanges an stelle des 'herr pfarrer' oder 'herr pastor' bedient hat. weit eher dürfte man das recht haben, in den worten 'mein freund', mit denen

der apotheker in der gedachten schluszstelle von ges. VI den geistlichen anredet, einen für das verhältnis des katholischen laien zu seinem priester allzu vertraulichen ton zu finden. warum ferner ein protestantischer pfarrer, noch dazu in einer ehelichen angelegenheit, nicht mindestens ebenso gut, wie ein gleichalteriger katholischer, familienrat sein sollte, was Lorch ebenfalls bestreitet, ist vollends nicht abzusehen.

Schon nach dem bisherigen werden wir fragen müssen, wie überhaupt eine so völlig grundlose, so sichtlich verkehrte ansicht von Lorch hat gefaszt werden können. nach analogie der mehrfach von ultramontaner seite gemachten versuche, protestantische geistesheroen — einen Shakespeare, einen Schiller — des kryptokatholicismus zu zeihen, um dieselben sich zuzueignen, könnte man auch hier eine derartige feder vermuten. es wäre ja gar zu schön, jenen beiden auch noch Goethe gesellt zu sehen. aber Lorch, wenn er auch ohne zweifel katholik ist — denn einen protestanten für den verfasser zu halten, dürfte wohl einer beleidigung gleichkommen — so ist er doch jedenfalls ein höchst freisinniger, wie aus einer bemerkung am schlusz seines aufsatzes deutlich hervorgeht. hier sagt er nemlich, dasz Goethe zwar einen katholischen, aber einen s e h r t o l e r a n t e n katholischen geistlichen hat schildern wollen und zwar als gegenstück zu dem unduldsamen bischof von Salzburg, der im jahre 1731 die evangelischgesinnten seines bistums aus demselben vertrieben habe, welche geschichte bekanntlich die historische grundlage von Hermann und Dorothea geworden sei. Goethe habe damit beweisen wollen, dasz hoch über der confession die echte, die christliche humanität stehe, auf grund deren allein wirklich deutschnationales bewustsein, wahre nationale freude und echte nationale grösze erwachsen könne. hierbei ist nur ganz unbeachtet gelassen, dasz Goethe aus der geschichte der vertriebenen Salzburger zwar einzelne züge für seine dichtung entnommen, dasz er aber letztere von der voraussetzung religiöser verfolgung durchaus freigehalten, ihr vielmehr mittels verlegung der vorgänge in die revolutionszeit eine rein politische grundlage gegeben hat. auch hätte der dichter, wenn seine absicht auf jene bekämpfung gegangen wäre, den häretischen priester noch entschiedener als solchen kennzeichnen und ihn seinen abscheu gegen religiösen fanatismus ausdrücklich kundgeben lassen müssen. also auch hierüber ist nicht weiter zu reden. wohl aber musz noch der Lorchschen erklärung einer stelle gedacht werden, die als ein wahres meisterstück der verdrehungskunst dasteht. die hier gemeinte stelle ist die fortsetzung jener früher erwähnten, wo der pfarrer als 'ein jüngling näher dem manne' bezeichnet war, und zwar lautet sie so:

dieser kannte das leben und kannte der hörer bedürfnis,'
war vom hohen werte der heiligen schriften durchdrungen,
die uns der menschen geschick enthüllen und ihre gesinnung,
und so kannt' er auch wohl die besten weltlichen schriften.

von der zweiten und vierten dieser verszeilen sagt Lorch mit fortlassung der beiden andern: für einen protestantischen pfarrer verstehe sich das hier bemerkte so sehr von selbst, dasz es, als über einen solchen gesprochen, ganz überflüssig erscheinen würde, wohl aber passten beide doch ohne zweifel sehr absichtliche bemerkungen recht gut auf einen katholischen geistlichen, zumal in damaliger (will heiszen: der aufklärungs-) zeit; die erste gegenüber dem katholischen dogma von der tradition und der geringen geltung der bibel; die zweite gegenüber der thatsache, dasz es dem katholischen (will heiszen: dem streng katholischen) priester sehr nahe gelegen habe — wohl noch liege! — seinen priesterlichen charakter durch rein priesterliche lectüre zu documentieren. hiernach sollen selbst jene verse darthun, dasz Goethe im pfarrer den vertreter des katholicismus, wennschon eines freisinnigen, hinstellen wollte. braucht man nun auch darin, dasz Lorch die stelle wieder nur bruchstückweise gegeben und dem leser namentlich die erste, mit den worten 'der hörer bedürfnis' abermals auf den prediger hinzielende verszeile vorenthalten hat, nicht gerade etwas vorsätzliches zu argwöhnen, so wird man doch nicht umhin können, seine deutung der von ihm selbst angeführten verse als eine gröbliche misdeutung zu bezeichnen. enthalten doch eben diese verse eine ganz unverkennbare schilderung eines protestantischen geistlichen, und es wäre dieselbe bei der gesamthaltung des pfarrers in der that überflüssig gewesen, wenn Goethe sie nicht zur vollständigen plastischen vorführung des mannes und — wer mags wissen! — vielleicht auch, um einem Lorchschen misverstehen seiner dichtung vorzubeugen, für notwendig gehalten hätte. dabei ist es nach der nur den historischen und moralischen wert der bibel hervorhebenden dritten verszeile, wie auch nach der bekannten denkweise Goethes ganz selbstverständlich, dasz derselbe nicht einen streng orthodoxen protestanten im auge gehabt hat. ist doch auch toleranz dem protestantismus, der nicht im erstarren, auch nicht in katholischen traditionen das heil sieht, ungleich natürlicher als seinem gegner.

Hiermit könnte ich schlieszen. es drängt mich aber, dem bisher abgehandelten, im grunde doch wenig erquicklichen gegenstande eine, wie ich hoffe, etwas ansprechendere bemerkung hinzuzufügen. behufs prüfung des Lorchschen aufsatzes war ich veranlaszt, mir das ganze gedicht wieder einmal näher anzusehen. da ist mir nun die hohe schönheit desselben noch ganz anders entgegengetreten, als es schon immer der fall gewesen. sind doch auch alle kritiker seines lobes voll. Schiller sagte, dasz Goethe in ihm sich selbst übertroffen habe. der ältere Schlegel nennt es ein vollendetes kunstwerk im groszen stil und zugleich faszlich, herzlich, vaterländisch, volksmäszig. Goethe selbst war davon ganz befriedigt, noch 1825 soll er darüber geäuszert haben, Hermann und Dorothea sei fast das einzige seiner gröszeren gedichte, das ihm noch freude mache, er könne es nicht ohne innigen anteil lesen. jedenfalls ist es neben teil I des Faust

die dem deutschen gefühl am meisten zusagende aller seiner schöpfungen und es wäre zu wünschen, dasz es noch mehr, als es ohnehin geschieht, in alle schichten unseres volkes eindränge. die schulen beachten es ja bereits hinreichend und hoffentlich wird es hier nicht in der minutiös-kritischen weise des doch geistreichen Cholevius, sondern mit dem poetischen feingefühl und der zündenden begeisterung eines R. Hiecke behandelt. aber auch in keiner volksbibliothek dürfte es fehlen, vielmehr sollte es hier, zumal in betracht der spottwohlfeilen volksausgabe, recht reichlich vertreten sein. endlich dürfte es sich auch zur wahl für befähigte vorleser vortrefflich eignen. welchen eindruck müsten, namentlich in unsern tagen, die schluszworte Hermanns machen, wenn sie in einer groszen versammlung von einem klangvollen, weithin tönenden organ gesprochen würden!

Dresden. Hermann Besser.

67.

Gottfried Bernhardy. zur erinnerung an sein leben und wirken. von dr. Rich. Volkmann, gymnasialdirector in Jauer. Halle, Ed. Anton. 1887.

Die Hallische universität hat neben andern bedeutenden gelehrten besonders auch ausgezeichnete professoren in der philologie aufzuweisen: Christian Cellarius der von 1694 bis 1704 die professur der geschichte und beredtsamkeit an der Hallischen hochschule inne hatte, war seiner zeit für die studien der alten schriftsteller und für die kenntnis des lebens der alten von groszer bedeutung. Christ. Gottfr. Schütz wirkte von 1773 bis 1779 und von 1804 bis 1832 an der universität und übte ebenfalls besonders auch als herausgeber der Jenaischen und Hallischen litteraturzeitung in seinen jüngeren jahren einen groszen einflusz auf die gestaltung des wissenschaftlichen lebens in Deutschland. vor allem aber entwickelte Friedr. Aug. Wolf, princeps philologorum, in Halle von 1783 bis 1806 eine nach allen seiten hin anregende, die philologischen studien mächtig hebende wirksamkeit. auch Carl Reisig bildete leider nur eine kurze zeit von 1820—1829 eine stattliche zahl von schülern aus, welche einen maszgebenden einflusz auf den betrieb classischer studien auf schulen und universitäten gewonnen haben. ich nenne aus der groszen zahl begeisterter schüler des geistvollen Reisig nur Friedr. Ritschl, Aug. Eckstein, Moritz Seyffert, Gust. Kiessling, Ad. Stahr. von 1816 bis 1824 vertrat Aug. Seidler, einer der ausgezeichnetsten schüler Gottfr. Hermanns, ebenfalls in trefflicher weise das fach der classischen philologie. Friedr. Ritschl war von 1829 —33 als akademischer lehrer in Halle thätig und wuste durch die feine art, mit welcher er nach dem vorbilde seines groszen lehrers Reisig seine zuhörer in das verständnis der hellenischen

und römischen schriftsteller einzuführen verstand, den aufschwung, welchen die philologischen studien durch die wirksamkeit C. Reisigs in Halle genommen hatten, zu erhalten. auch Theod. Bergk hat durch seine akademische thätigkeit von 1857—69 nach allen richtungen hin den studenten der philologie anregung gegeben.

Zu denjenigen vertretern, welche durch geist und gelehrsamkeit ausgezeichnet in der geschichte der philologie einen ehrenvollen platz einnehmen, gehört auch Gottfr. Bernhardy geb. d. 20 märz 1800 in Landsberg a. d. W. von dem jahre 1829 bis zu seinem am 14 mai 1875 erfolgten tode gehörte er als professor und oberbibliothekar der Hallischen universität an. als lehrer und gelehrter fand er in Halle eine reich gesegnete wirksamkeit, zwar hat er — die zeiten hatten sich geändert — nicht in der weise wie Fr. A. Wolf, C. Reisig, Fr. Ritschl auch studierende anderer facultäten in die philologischen vorlesungen zu ziehen vermocht, aber auf diejenigen, welche sich philologischen studien widmeten und seinen weisungen in den collegien und im seminar gehör schenkten, hat er einen nachhaltigen einflusz ausgeübt und sich liebe und dankbarkeit gewonnen. die stellung, welche B. in der geschichte der philologie einnimmt, hat in zutreffender weise geheimrat dr. L. v. Urlichs in der grundlegung und geschichte der classischen altertumswissenschaft s. 110 (handbuch der classischen altertumswissenschaft) geschildert: Bernhardy war weniger zum textkritiker berufen, obgleich er auch auf diesem gebiete schätzbare leistungen hinterlassen hat, zu den geographen, Suidas und anderen, als vermöge seiner philosophischen ausbildung und seiner ausgebreiteten gelehrsamkeit zum systematiker. der historische sinn, welchen Wolfs beispiel lebendig erhielt, bewahrte seine darstellung vor trockenheit, indessen hat sie unter dem einflusze der Hegelschen speculation an dunkelheit und unter dem drucke der belesenheit an einer eigentümlichen schwerfälligkeit zu leiden, welche das studium seiner schriften mühsam, aber auch im hohen grade lehrreich macht. man vergleiche auszerdem Bursian geschichte der phil. II s. 776 f. und A. Eckstein in der deutschen biographie bd. II s. 462 f.

Bald nach der im jahre 1829 erschienenen wissenschaftlichen syntax der griechischen sprache, welche bewies dasz der 29jährige B. eine ungewöhnliche kenntnis der griechischen litteratur besasz — es folgten als ergänzungen dieses werkes paralipomena syntaxis graecae in 2 programmen 1854 und 1862 — liesz er 1830 als grundrisz zu seinen vorlesungen einen grundrisz der römischen litteratur erscheinen, der in oft wiederholten auflagen an innerem werte und äuszerlichem umfange auszerordentlich gewonnen hat. auch im anschlusze an seine vorträge über encyclopädie der philologie gab er 1832 die jetzt im buchhandel vergriffenen grundlinien zur encyclopädie der philologie heraus. groszartiger war der grundrisz der griechischen litteratur angelegt. der erste teil trat 1836 ans licht. es folgten verschiedene neue bearbeitungen. von 1836 bis 1861 er-

schienen 3 auflagen. neun jahre später folgte der zweite, die poetische litteratur umfassende teil, dessen zweite bearbeitung 1856, 1859, 1867, 1872 erschien. diese leistungen sind ebenfalls für die geschichtliche entwicklung der altertumswissenschaft von groszer wichtigkeit und haben die studien vieler menschen, welche sich für griechische und römische litteratur interessieren, wesentlich unterstützt. eine grosze fülle von wissen ist in ihnen niedergelegt. diese auf umfassenden studien aufgebauten werke würden einen noch gröszeren leserkreis, noch gröszere verbreitung gefunden haben, wenn die darstellung, welche sich in den spätern auflagen allerdings besserte, leichter verständlich gewesen wäre. die unter Bernhardys redaction 1835 geplante bibliotheca scriptorum latinorum kam über den ersten band (M. T. Ciceronis Brutus ed. H. Meyer, Halle 1840) nicht hinaus. zwanzig jahre hindurch war B. mit der bearbeitung des Suidas beschäftigt. das treffliche 1851 erschienene werk wurde mit beifall aufgenommen. eine ungewöhnliche, auch von dem auslande anerkannte gelehrsamkeit, zeigt sich in diesem werke. im jahre 1844 wurde B. oberbibliothekar und hat auch in dieser stellung sich als tüchtiger mann bewährt. ein sehr groszes verdienst hat sich B. noch dadurch erworben, dasz er als einer der letzten schüler Fr. A. Wolfs, dieses unvergleichlichen gelehrten deutsche und lateinische schriften in 2 bänden 1869 zusammenstellte und allgemein zugänglich machte. auch die beiträge, welche er für die allgemeine encyclopädie von Ersch u. Gruber: Epicharmus, Euripides usw. lieferte, sind hochgeschätzt. in früheren jahren beteiligte sich B. durch gern gelesene kritiken über neu erschienene bücher in den Berl. jahrbüchern und in der allgemeinen litteraturzeitung usw. die in Halle anfang october 1867 abgehaltene philologenversammlung brachte dem Hallischen philologen, welcher zum präsidenten gewählt war, viele mühe und arbeit, aber auch allseitige grosze anerkennung. auszerdem sah er manche liebe alte freunde und schüler wieder. in den exegetischen vorlesungen über griechische und römische schriftsteller hielt er sich gar zu lange bei den einleitungen auf, so dasz die erklärung des textes, worauf es doch vor allem ankömmt, viel zu kurz kam. mehr anziehungskraft übten die collegien über philologische encyclopädie, griechische und römische litteraturgeschichte. auch in der leitung der seminarübungen war er gewissenhaft und suchte die jungen philologen nach allen seiten hin durch guten rat zu fördern. das leben des trefflichen mannes ist einfach verlaufen. B. wurde nach R. Volkmann am 18 märz, nach der chronik der vereinigten Friedrichs universität Halle Wittenberg für das jahr 1875 s. 3 am 20 april (vgl. Bursian geschichte der philologie II s. 777) geboren. der vater war kaufmann und hat bis zu seinem am 10 juni 1831 erfolgten tode in Landsberg a. d. W. einen bescheidenen lederhandel betrieben, der nicht so viel abwarf, dasz er seinen sohn einer wissenschaftlichen laufbahn hätte zuführen können. bald aber reichten zwei in Petersburg lebende brüder des vaters die mittel dar,

durch welche es möglich wurde, den hoffnungsvollen jungen menschen dem Joachimsthalschen gymnasium in Berlin anzuvertrauen. schon 1817 begann er seine philologischen studien unter dem bereits schwächer werdenden einflusz Fr. A. Wolfs. gar sehr zogen ihn die vorlesungen Aug. Böckhs an; Ph. Buttmann, der als mitglied der akademie, auch bei der leitung der übungen im philologischen seminar thätig war, übte auf die wissenschaftliche ausbildung des strebsamen jünglings ebenfalls einflusz aus. B. war mitglied des philologischen und später des pädagogischen seminars und hatte als solches die verpflichtung an einem gymnasium unterricht zu erteilen. an dem Friedrich Werderschen gymnasium sollte er seine pädagogische ausbildung finden. am 30 october 1822 erlangte B. die philosophische doctorwürde und veröffentlichte in demselben jahre seine erste schrift: Eratosthenica, eine verdienstvolle sammlung der zerstreuten fragmente des Alexandriners. Johannes Schulze, der damalige chef des unterrichtswesens, hatte sein augenmerk auf den jungen gelehrten gerichtet. nachdem er sich 1823 in der philosophischen facultät der Berliner universität habilitiert hatte, wurde er bereits am 28 märz 1825 auszerordentlicher professor. neben seinen vorlesungen und neben der leitung einer abteilung des philologischen seminars erteilte er auch in der Cauerschen erziehungsanstalt in Charlottenburg in den alten sprachen unterricht (1825. 1826). wenn auch Chr. Lobeck in einer recension der wissenschaftlichen syntax in den Berl. jahrb. 1830 II s. 111 und ein recensent in der Leipziger litteraturz. 1831 II s. 465 sich über einzelne punkte des schwierigen zum erstenmale von B. behandelten gegenstandes wenig befriedigend aussprachen, so musz man doch anerkennen, dasz in diesem jetzt ebenfalls im buchhandel vergriffenen werke eine fülle neuer gedanken und eine bedeutende gelehrsamkeit hervortritt. diese schrift mochte wohl auch die veranlassung sein, dasz Bernhardy nach dem in Venedig am 17 januar 1829 erfolgten tode Carl Reisigs ordentlicher professor in Halle wurde. hier hat er mit seinen collegen Meier, Th. Bergk, H. Keil bis zu seinem tode, der am 14 mai 1875, eintrat eine fruchtbare akademische thätigkeit entwickelt und viele dankbare schüler gewonnen. ein von dem groszen gelehrten angeregter und geförderter schüler ist auch der verfasser dieser erinnerungen, auch sie ein monumentum pietatis. mit groszem geschick weisz der hochverdiente director Volkmann den leser die entstehungsgeschichte der einzelnen werke des bedeutenden gelehrten vorzuführen und die stellung derselben in der geschichte der philologie genau zu bezeichnen. auch von seinem familienleben und seinem verkehr mit collegen und gelehrten erhalten wir kunde. dem vom verleger gut ausgestatteten buche wünschen wir auch unter schulmännern einen weiten leserkreis.

HALLE. G. LOTHHOLZ.

68.

'ES GIENG EIN MANN IM SYRERLAND.'

Zur ergänzung der nachweisungen Boxbergers (in diesen jahrbüchern 1872 s. 140 ff.) und Oesterleys (Gesta Romanorum 168) zur geschichte des Rückertschen parabelstoffes sei auf Jacob Cats dood kiste voor de levendige, of sinne-beelden uyt godes woordt (all de werken, Amsterdam 1712, fol. II 485) aufmerksam gemacht.

Die 'doodkiste' enthält 'sinnbilder aus dem göttlichen wort, die kürze, eitelkeit und unsicherheit der menschlichen geschäfte nachzuweisen' und vergleicht das menschenleben mit einem spinngewebe, einem wege, einer blume und andern dingen. der 43e abschnitt der 'doodkiste' trägt die überschrift: 'ongemeene doch bequame af-beeldinge van's menschenleven' und ein foliokupferstich gibt die bildliche darstellung der dort mitgeteilten parabel. dieselbe wird als 'seker beeldt in ouden tijt beschreven' eingeführt und hat folgenden inhalt. ein jüngling wandelt in einem walde voll schöner bäume, der von wiesen und kühlen wasserströmen begrenzt wird, und durchforscht mit neugierigem auge alle dinge. da verfolgt ihn plötzlich ein zorniger bär und zwingt ihn zu wilder flucht. da er mit unbedachtsamen schritten vorwärts eilt, fällt er in eine grube, hält sich aber im falle an den ästen eines baumes fest. da sieht er zwei ratten, eine schwarze und eine weisze, an den wurzeln des baumes nagen und vier schlangen sich drohend gegen ihn wenden. die erste von ihnen speit wasser, die zweite feuer, die dritte wind, die vierte sand; tief unter sich aber erblickt er einen drachen mit weitgeöffnetem rachen. während er so seinen untergang vor augen sieht, bemerkt er die früchte des baumes, greift nach ihnen und vergiszt über dem essen die ihm drohenden gefahren. — An die erzählung schlieszt sich die eingehende erläuterung. der wald bedeutet die welt, der jüngling den menschen in seiner jugend. der bär ist der grimme tod, der jeden verfolgt. die grube, in welche der jüngling gerät, ist ein tiefes nachdenken, in das meist die menschen verfallen, wenn sie ihre letzte reise antreten; der baum, an dem er sich festhält, 'is de jonge tijt, een lock-aes voor de lusten'. die ungemessene tiefe ist das finstere reich, in dem das weh zu haus, dem keine marter gleich. die ratten sind tag und nacht, die schlangen sind die elemente, die, wenn sie ledig gehen, dem menschen den tod bringen. der drache stellt den teufel dar, der auf des menschen seele wartet, und die früchte des baumes bedeuten die irdischen freuden.

Berlin. L. H. Fischer.

69.

BROMIG, LATEINISCHE FORMENLEHRE FÜR SEXTA UND QUINTA. Leipzig, B. G. Teubner. 53 s.

Die vorliegende formenlehre ist mit groszem geschick gearbeitet. sie zeichnet sich aus durch weise beschränkung auf das notwendigste und bietet den stoff mit möglichst wenig erklärenden worten. der verfasser hat mit glücklichem griffe für regeln und ausnahmen die tabellarische form gewählt. durch nebeneinanderstellung, durch einrahmung und dergl. wird das verständnis allerdings wesentlich erleichtert und das gedächtnis unterstützt. noch übersichtlicher und anschaulicher wäre es gewesen, wenn singular und plural unter eineinander gedruckt worden wären, so dasz sich dann servus und ager, fructus und cornu, corpus und animal u. s. f. einander gegenüber ständen. im übrigen bin ich vor allen dingen mit s. 5 'abweichendes geschlecht' nicht einverstanden. es ist allerdings die höchste zeit mit den alten reimregeln aufzuräumen, in denen man statt männlich ebenso gut weiblich oder sächlich einsetzen kann. auch die bemerkung ist richtig, dasz der schüler von dem betreffenden worte, sagen wir arbor, zunächst zu lernen hat, dasz es weiblich ist, erst in zweiter linie, dasz es ausnahme zur hauptregel ist. auch dagegen, dasz Bromig, abgesehen von grex, alle wörter auf x als feminina betrachtet, läszt sich nicht viel sagen. aber auch die wörter auf o alle auszer ordo, sermo, leo und septentrio als feminina zu bezeichnen — das geht denn doch nicht. und der arme schüler! im übungsbuche sind die wörter auf o masculina, in der grammatik von Bromig (setzen wir den fall, sie wäre eingeführt) feminina — musz er nicht ganz und gar verwirrt werden? auch die anordnung nach dem rhythmus (und was für einer! vgl. ós, ŏs und cór — aéquor únd marmór) kann ich nicht gut heiszen. das beste und einfachste mittel, das geschlecht fest einzuprägen, ist längst gefunden: man lasse nicht blosz arbor, arboris fem. lernen, sondern auch arbor alta der hohe baum. so macht es z. b. Harre; ich wünschte nur, er hätte die wörter nach dem geschlechte geordnet, nicht nach der abweichung von der hauptregel. sonst habe ich nur wenig auszuzetzen. s. 1 hätte auch die erste und zweite genusregel gestrichen werden sollen. die fassung ist am besten bei Perthes bzw. Harre. s. 2 ist dolor als paradigma der dritten declination zu verwerfen, weil der genitiv dolor-um im anklang von serv-orum den schüler zu falschen formen verleiten musz. dagegen ist s. 3 mit recht res als muster der fünften declination gewählt, weil dies im geschlecht abweicht. s. 4 genügt die angabe: 'eigennamen auf ius'; eius und aius kann gestrichen werden. unter den abweichenden gen. plur. fehlt parentum; virium ist eine zeile zu hoch gedruckt; iuvenum und senum wird praktischer neben einander gestellt; dasselbe gilt von domo und domos. der vocativ ist nur in der zweiten declination angegeben. das hat meinen beifall. ich wäre überhaupt dafür, diesen casus erst in quinta zu er-

wähnen bei gelegenheit von fili u. s. f. die griechische declination fehlt natürlich ganz; in der that braucht sie der schüler erst bei der Ovidlectüre, sie kann da nachgetragen werden. s. 6 ist die declination der adjectiva in dieser ausführlichkeit nicht nötig. der schüler musz auch wirklich mit augen sehen, dasz facilis ein adjectiv zweier, felix ein adjectiv einer endung ist. s. 7 genügt divite, paupere, vetere. s. 8 fehlt gerade der ablativ altiore. § 3 wird von den numeralia mit recht nur eine form angeführt, doch war una und trina castra zu erwähnen; der platz dazu wird gewonnen durch streichung des fem. tres. was bedeuten § 4 die gleichheitszeichen bei eiusdem und eidem? bei eius, ei u. s. f. finden sie sich nicht. ille und ipse möchte durchdecliniert, quem und quibus als abweichend durch den druck hervorgehoben werden. warum ist dagegen quid durchdecliniert? § 7 verdient alles lob. die anordnung ist vortrefflich: erstes blatt präsensstammgruppe, links activ, rechts passiv; zweites blatt links perfectstammgruppe, rechts supinstammgruppe. in der zweiten conjugation ist monere, in der dritten regere gewählt; mit recht wird hier nur die präsensgruppe aufgeführt; doch ist capi-o, cap-is, cap-erem u. s. f. zu drucken, nicht capi-s, cape-rem. s. 28 muste die perfectgruppe fui durchconjugiert werden, da der schüler in wirklichkeit fui vor amavi lernt. alles überflüssige ist hier entfernt worden; aber auch coepi ist neben odi und memini zu streichen und als perfect zu incipio zu lernen. § 10 ist sehr reichhaltig, auch in bezug auf composita. mit recht fehlt necare, aber auch potare, applicare u. s. f. ist zu streichen, ebenso instaturus, iuvaturus usw. die verba der dritten conjugation sind nach den stämmen geordnet; das ist ein bedauerlicher rückschritt. die supina auf tum und sum sind getrennt; es hätte die einfache regel bei Perthes § 109 genügt. im wörterverzeichnis vermiszt man die angabe des geschlechts.

Abgesehen von diesen einzelheiten können wir das büchlein der beachtung der herren collegen angelegentlich empfehlen.

ANNABERG. ERNST HAUPT.

(11.)
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Bardt, dr., director des städt. gymn. in Elberfeld, zum director des Joachimsth. gymn. in Berlin ernannt.

Leuchtenberger, director des gymn. zu Krotoschin, in gleicher eigenschaft an das gymn. in Erfurt versetzt.

Wackernell, dr., zum aord. prof. der deutschen sprache und litteratur an der univ. Innsbruck ernannt.

Gestorben:

Goedeke, dr. Karl, prof. der deutschen litteratur an der univ. Göttingen, am 28 oct., im 74n lebensjahre.

Reifferscheid, dr. August, prof. der class. philologie an der univ. Straszburg, am 10 nov., im 53n lebensjahre.

INHALTSVERZEICHNIS.

NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

